

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Caroline Weiberg

**O QUE PODE A ARTE? RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA E ABERTURAS À
ALTERIDADE**

Porto Alegre

2016

CAROLINE WEIBERG

**O QUE PODE A ARTE? RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA E ABERTURAS À
ALTERIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2016

W415q Weiberg, Caroline.

O que pode a arte? : Relações entre experiência e aberturas à alteridade / Caroline Weiberg. - 2016.

134 f. : il.

Orientação : Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

1. Arte e educação. 2. Alteridade. 3. Experiência. 4. Arte contemporânea. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

CDU 371.383

CAROLINE WEIBERG

**O QUE PODE A ARTE? RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA E ABERTURAS À
ALTERIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Marcos Villela Pereira
PUCRS

Dr^a. Luciana Gruppelli Loponte
UFRGS

Dr^a. Miriam Pires Correa de Lacerda
PUCRS

Dr^a. Nadja Mara Amilibia Hermann
PUCRS

AGRADECIMENTOS

Aos olhos, ouvidos e corações gentis que nos foram emprestados pelos membros da banca na composição deste trabalho.

Ao CNPq, por permitir que durante este tempo eu me dedicasse de corpo e alma à pesquisa.

Às provocações certeiras e ao incentivo incansável de Marcos. Obrigada por trilhar comigo este percurso, desenhando uma nova possibilidade a cada instante.

Aos colegas, pela divisão de angústias, pelas discussões produtivas e pelo compartilhamento de momentos de leveza. À Gabi, parceira incansável e amiga motivadora de todas as horas; obrigada pelo carinho, pelas risadas, pelos cafés e pelos doces compartilhados.

À PUC, por proporcionar encontros. Às gurias da secretaria do PPGEDU, sempre prestativas.

Aos sorrisos gentis e olhares carinhosos dos familiares que me dividiram seu tempo de estar comigo com este trabalho, sabendo de sua importância para mim.

À confiança dos alunos, professores e funcionários da escola Fátima em minhas proposições e práticas pedagógicas. À Francisca, pelo olhar generoso e por atitudes ainda mais generosas.

Sem a contribuição de cada um de vocês, esse trabalho não seria possível da forma como foi.

horizonte

DESENHO

PRÓTESE

ALTERAR

vivências

pesquisa

EXPERIÊNCIA

mediação

verdade

diálogo

movimento

INSTRUMENTO

obra

ARTE

sujeitos

CÂNONE

nesou

modificar

participante

mediação

DOCÊNCIA

A22

ESCOLA

CONTEMPORÂNEA

espectador

LABORATÓRIO

NEGOCIAÇÃO

comunidade

Linha

NÓS

percepção

ABERTURA

CORPO

fruidor

deslocamento

INTERPRETAÇÃO

alteridade

propositor

OUTRO ?

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo buscar relações entre experiências com arte contemporânea e aberturas à alteridade. Para isso, explora os aspectos de abertura interpretativa da arte contemporânea, ligados à sua falta de cânones e ao afrouxamento de regras, assim como vincula a experiência com arte contemporânea às possíveis aberturas ao outro. Traz, como elemento para ajudar a pensar as articulações entre experiências com arte contemporânea e aberturas à alteridade, referências às experiências profissionais anteriores e especificamente ao campo empírico desta pesquisa, realizado com alunos de um segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre no ano de 2015. Com esta turma, durante um período de quatro meses, foi trabalhada a linguagem do desenho, com maior enfoque a um tipo de desenho que se afasta do desenho entendido como padrão na cultura escolar: o desenho representativo, fiel ao modelo e, por isso mesmo, bonito. Analisamos, sobretudo, as experimentações com desenhos, atividades que associam o desenho ao rastro, ao percurso, dando a ele status de processo e não de trabalho final. Explorar outras maneiras de desenhar, propondo outras possibilidades de compreender o desenho e, por consequência, outras possibilidades de compreender a si e ao mundo, foi a maneira encontrada para, quem sabe, proporcionar aberturas à alteridade. Toma-se como horizonte teórico a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, que não se aplica enquanto método, mas como teoria da compreensão que explora a dinâmica reflexiva entre o estranho e o familiar, deslocando os horizontes interpretativos dos sujeitos ao passo que produz experiências. Vai no caminho de entendimento da aula de arte como sendo um laboratório de negociação, propiciando situações que possibilitem que os sujeitos operem a partir de uma obra de arte (ou trabalho realizado em aula) e produzam sentido sobre ela. Como os sentidos das coisas não são dados, e sim atribuídos de maneiras distintas por cada sujeito, a atitude negociadora surge para ampliar as possibilidades de relação entre sujeitos e obras. A negociação é entendida como encontros entre obra(s) e sujeito(s) que levem os sujeitos a reverem seus posicionamentos, provocando um novo pensar sobre o que era tido como dado, estabelecendo nossas possibilidades para o que poderia já estar fixado.

Palavras-chave: Arte contemporânea. Desenho. Experiência. Laboratório de negociação. Alteridade.

ABSTRACT

This dissertation has the objective of finding relations between experiences with contemporary art and openings to alterity. For that, it explores the aspects of the interpretative openness of contemporary art, connected to its lack of canons and to the loosening of rules, as it ties the experience with contemporary art to possible openings to the other. Brings, as an element to help think the articulations between experiences with contemporary art and openings to alterity, references to previous professional experiences and specifically to the empirical field of this research, accomplished with students of a second year of elementary school, of the public network of the Porto Alegre municipality, in the year 2015. With this class, during a period of four months, was worked the language of drawing, with greater focus to a kind of drawing that furthers itself from the drawing understood as standard in the school culture: the representative drawing, faithful to the model and, because of it, pretty. We analyzed, above all, the experimentations with drawings, activities that associate the drawing to the trace, to the course, giving it status of process and not final work. Explore other ways of drawing, proposing other possibilities of comprehending the drawing and, consequently, other possibilities of understanding itself and the world, was the way found to, who knows, provide openings to alterity. Takes as theoretical horizon the hermeneutics philosophy of Hans-Georg Gadamer, which does not applies as method, but as a theory of the understanding that explores the reflexive dynamic between the strange and the familiar, shifting the interpretative horizons of the subjects as it produces experiences. Goes along the path of understanding the art class as a laboratory of negotiation, providing situations that make possible for the subjects to operate from a work of art (or work made in class) and produce meaning over it. As the meaning of things are not given, but attributed in distinctive ways by each subject, the negotiated attitude comes to amplify the possibilities of connection between subjects and artworks. The negotiation is comprehended as encounters between artwork(s) and subject(s) which lead the subjects to review their positions, provoking a new thinking about what was taken as given, establishing new possibilities to what could already be fixed.

Keywords: Contemporary Art. Drawing. Experience. Laboratory of negotiation. Alterity

LISTA DE FIGURAS

Figura1 –Caminhando, 1964, Lygia Clark	22
Figura 2 – Metamorfose I da série Bichos, 1960, Lygia Clark	24
Figura 3 – Desenhos de comer, 2014, Lucimar Bello Frange	55
Figura 4 – Fotografia das crianças experimentando a lapiseira gigante	60
Figura 5 – Recortes de representações em desenho da atividade com lapiseira gigante	60
Figura 6 - Cópia digitalizada de um desenho realizado com a lapiseira gigante	60
Figura 7 – Imagem de atividade Geringonças de desenhar – lapiseira	61
Figura 8 – Fotografia da lapiseira gigante	61
Figura 9 – Eu balançando uma aluna; meus pés em evidência	62
Figura 10 – Imagem de atividade do laboratório Segni Mossi – desenho aéreo	63
Figura 11 – Crianças nas experimentações nos balanços	63
Figura 12 – Fotografia das crianças desenhando nos balanços	64
Figura 13 – Recortes de representações da atividade pelas crianças	64
Figura 14 – Cópias digitalizadas de desenhos realizados no balanço	64
Figura 15 –Fotografia das crianças durante a atividade com canetinhas nas pontas dos dedos	65
Figura 16 – Recortes de representações em desenho da atividade com canetinhas nos dedos	66
Figura 17 – Fotografia de uma criança desenhando com canetinhas na pontas dos dedos	66
Figura 18 – Fotografias das crianças durante as experimentações	67 e 68
Figura 19 – Reproduções digitais dos trabalhos sobre as experimentações	70
Figura 20 – Desenho de D. – trabalho escolar digitalizado	72
Figura 21 – Desenho de E. – trabalho escolar digitalizado	72
Figura 22 – Desenho de N. – trabalho escolar digitalizado	73
Figura 23 – Crianças realizando um desenho em grupo	75
Figura 24 – Fotografia das crianças ensaiando desenhos no espaço	77
Figura 25 – O ar mais próximo, 2012, Waltercio Caldas	79
Figura 26 – Sala Educativa da Exposição Desenhar no Espaço na Fundação Iberê Camargo	80
Figura 27 – Máscaras Sensoriais, 1967, Lygia Clark	85
Figura 28 - Autorretrato com colar de espinhos e colibri, 1940, Frida Kahlo	98
Figura 29 – Matriz para cópia xerográfica de retrato de Frida Kahlo	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. ARTE CONTEMPORÂNEA	16
1.1 LINHAS DE ENTENDIMENTO DA ARTE CONTEMPORÂNEA	19
1.2 CARACTERIZAÇÕES E INDICADORES	22
1.2.1 ABERTURA DAS OBRAS	27
1.3 INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO	32
2. EDUCAÇÃO EM ARTE CONTEMPORÂNEA.	37
2.1 LIMITES E POSSIBILIDADES.....	40
2.2 EXPERIÊNCIA COM ARTE CONTEMPORÂNEA	51
2.3 EXPERIMENTAÇÕES NA ESCOLA	54
3. LABORATÓRIO DE NEGOCIAÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.81
3.1 NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS.....	84
3.2 MEDIAÇÃO	88
3.3 EMBLEMAS E CONFLITOS	93
4. ABERTURA AO OUTRO.....	103
4.1 O OUTRO	105
4.1.2 UM OUTRO SUJEITO	108
4.2 QUESTÕES ÉTICAS	110
4.3 POSSIBILIDADES DE ABERTURA	114
4.4 LIMITES DE ABERTURA	116
4.5 ARTICULAÇÕES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA, NEGOCIAÇÃO E ABERTURA À ALTERIDADE.....	Erro! Indicador não definido.118
REFERÊNCIAS.....	126

INTRODUÇÃO

Paris, Grand Palais, janeiro de 2009

Entro no espaço expositivo. O que se vê são tendas que remetem aos yurts, habitação dos nômades mongóis, montadas em um grande salão, como um acampamento. Em cada uma delas, um tema: perdão, amor, felicidade, primeiras memórias, natureza, guerra, medos, indicado por uma placa em seu exterior. Dentro, alguns bancos compridos de madeira enfileirados em frente a uma tela, onde são projetados depoimentos de pessoas de vários lugares do mundo.

O projeto, que em 2008 se chamava 6 Milhões de Outros, e que hoje adequou seu nome para 7 Milhões de Outros, faz referência aos tantos outros habitantes do nosso planeta. Idealizado por Yann Arthus-Bertrand, surgiu de seus questionamentos sobre o que une e o que separa os seres humanos do planeta. Foram realizadas 6.000 entrevistas em 84 países.

Sobre a tela, uma sucessão de depoimentos dos tantos outros entrevistados, falando sobre o tema descrito na entrada da tenda. O enquadramento das imagens remete às fotos 3x4, com as pessoas localizadas em seu centro, sobre fundo neutro. Há uma legenda que indica onde o entrevistado vive. São horas e mais horas de filmagens sobre cada tema, cabe ao espectador fazer escolhas e decidir quando é hora de trocar de tenda – e de trocar de tema.

Os vídeos são tão encantadores, tão envolventes que nem me dei conta de quanto tempo fiquei em frente às telas, me sentindo de alguma forma especial por ter todas aquelas pessoas compartilhando suas vidas comigo, nem percebi que a instituição já estava fechada há mais de meia hora. Não éramos muitos, mas não estava sozinha. Todos fomos capturados por cada um daqueles olhares diretos, falando de si e de seus mundos, que acabaram por se tornar também um pouco do meu mundo.

Início meu texto apresentando uma situação vivida por mim há pouco mais de seis anos: a visita a uma exposição que eu desconhecia, da qual nunca tinha ouvido falar. Passei na frente do local e resolvi entrar. A cada novo depoimento, um novo mundo. A cada mundo novo, outras possibilidades de ser e de estar nele me eram postas e me mostravam, sem nenhum tipo de preparação prévia, que outras existências eram possíveis.

Ao entrar no PPGEDU PUCRS, tinha ideia de trabalhar com arte contemporânea, por suas muitas possibilidades de compreensão, e por perceber que, ao mesmo tempo em que ela permite inúmeras respostas, é vista como enigma indissolúvel por muitos. As leituras e as muitas discussões feitas nos encontros de orientação, nas aulas, nos corredores e no bar foram desenhando minha questão, que foi sendo moldada pelo meu interesse (cada vez maior, é bom ressaltar) sobre a

alteridade. Interessa-me pensar as possibilidades da arte, enquanto material educativo potente, de servir como porta a outros mundos. Como buracos de minhoca, que podem ser vistos com atalhos no *continuum* espaço-tempo do universo, as experiências com a arte contemporânea podem não apenas encurtar caminhos para outros mundos, mas, prioritariamente, atuarem como o próprio caminho que, sendo pleno de possibilidades, permite tanto a entrada em outros mundos quanto a saída dos mundos habitados pelos sujeitos.

Não se trata de colocar a arte a serviço de uma função, nem de atrelar a abertura para a alteridade a experiências com obras de arte, mas sim de pensar como aproveitar as potências das obras para exercitarmos a negociação e, assim, ampliarmos nossos horizontes. Desta forma, me pergunto: *como fazer da experiência com arte contemporânea um laboratório de negociação que favoreça a abertura do sujeito à alteridade?*

O percurso desenhado durante a tentativa de encontrar algumas respostas a essa pergunta ficou registrado nas páginas que seguem. Teorias, pensamentos, prática docente e entrelaçamentos entre eles ficaram marcados nesta dissertação como rastros do recorte de um percurso marcado pela delimitação do tempo da pesquisa. Visto que a questão remete a três blocos conceituais – experiência com arte contemporânea, laboratório de negociação e abertura à alteridade-, o texto foi construído a partir da pesquisa sobre cada um deles, buscando possíveis respostas. Esta busca foi composta por um entremear de leituras, reflexões e relatos de experiências significativas desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, RS.

Durante um período de quatro meses, correspondente ao primeiro trimestre letivo de 2015, atuei como professora de artes, no turno da manhã, em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, a Escola Nossa Senhora de Fátima, localizada na Vila Fátima, no Bairro Bom Jesus, zona leste da capital. Lá, trabalhei com seis turmas, cinco do primeiro ciclo - duas de primeiro ano (A11 e A12), duas de segundo (A21 e A22), uma de terceiro (A31) - e uma do segundo ciclo – um quarto ano (B11) -, todas do ensino fundamental. Com exceção da turma de segundo ciclo, as demais eram turmas integralizadas, os alunos passavam o dia na escola com atividades regulares em ambos os turnos. A maioria das crianças havia percorrido sua trajetória discente nessa escola, muitas, inclusive, ali estando desde a educação infantil. Para cada turma havia uma carga horária de dois blocos, correspondentes a duas horas, nunca no mesmo dia.

As atividades iniciais consistiram em atividade pontuais exploratórias com o objetivo de conhecer as turmas para construir os planos de trabalho. Em muitas turmas foram realizadas atividades semelhantes, sempre com variações práticas, conceituais e de aprofundamento, de acordo com as especificidades de cada uma delas. Variações necessárias não apenas para adequar as atividades às faixas etárias, mas impostas pelos próprios alunos, por seus modos de ser, de perceber as propostas, de reagir a elas. Para a pesquisa, recortaremos deste universo de vivências na Escola

Fátima algumas atividades, sobretudo as realizadas com a turma A22, uma turma de segundo ano, composta por esses outros da pesquisa, 25 crianças, de 7 e 8 anos, que deram sentido às experimentações vividas enquanto abasteciam um manancial de situações a serem exploradas. O recorte feito se justifica pois é sobre a experiência realizada com a turma A22 que eu tenho mais a dizer. Não porque tenha sido a melhor, ou a que mais tenha dado certo (independente do que isso queira significar), mas porque foi uma atividade que se estendeu no tempo e no espaço, nos fornecendo algumas pistas para pensar o trabalho com arte contemporânea e as aberturas à alteridade. A escolha das experiências relatadas se deu após a finalização de minha atuação docente na escola; por esse motivo, não há imagens de todas as atividades mencionadas no trabalho, pois captá-las, no dia a dia escolar, não era uma das prioridades. Por exemplo, embora haja muitas imagens das crianças durante as experimentações, não há registro fotográfico de todos os grupos que as realizaram.

Quando me perguntava, no início da pesquisa, como a experiência com as obras de arte contemporânea poderia favorecer o processo de abertura à alteridade, já tinha algumas intuições. De alguns caminhos delineados na metade do percurso, na ocasião da qualificação do projeto, alguns foram seguidos, outros foram abandonados e, neste processo foi possível compreender que o caminho somente se constrói enquanto o percorremos, sendo o ponto de chegada um ponto sempre efêmero, transitório, algo que nos escapa por entre os dedos, mas que se move na velocidade do caminhar. Esses pontos de chegada, cada um deles, foram pontos de partida para a continuação da pesquisa, sendo lugares de ponderação, de dúvida, de apontamentos de direção e de construção de verdades momentâneas. Para chegar a alguns resultados da questão de pesquisa, me propus seguir pelos caminhos esboçados de saída atrelados às sugestões feitas pelos componentes da banca, estando sempre atenta para novas possibilidades dentro destes percursos.

Para apresentar os possíveis caminhos, é necessário retornar à questão e definir, mesmo que maneira superficial, neste primeiro momento, algumas pistas nela presentes. Primeiro, o porquê da escolha de delimitar o universo das artes visuais na produção contemporânea. Mais do que uma vontade de trabalhar com as obras contemporâneas pelo fato de querer e gostar, as obras inseridas nesta produção interessam pois possibilitam muitas interpretações. Criadas e apresentadas de acordo com códigos não definidos a priori para o espectador, são abertas a muitas formas de apreensão, fruição e compreensão. Na especificidade da educação em arte, a arte contemporânea aparece como uma distância a ser superada, bem como um *modo de ser* possível de ser utilizado como um *modo de ensinar*, um *modo de aprender*, um *modo de pensar*, um *modo de viver* a arte e o mundo. Para apresentar o que é considerado arte contemporânea, utilizarei o autor Roberto de Fusco, que propõe uma história da arte organizada por temas e linhas, distanciando-se do caráter temporal proposto mais usualmente no campo. Para analisar o caráter de abertura da obra de arte utilizarei Umberto

Eco como referência, a partir do título **Obra Aberta**, e, no que se refere a interpretação e compreensão da obra de arte, utilizarei Hans-Georg Gadamer, a partir do estudo da hermenêutica filosófica. A **Estética Relacional**, de Nicolas Bourriaud, se apresenta como contribuição valiosa no que tange ao universo das relações suscitadas a partir dos objetos da arte, de seus processos e de suas proposições. Ainda, para me manter no primeiro bloco conceitual, é necessário dizer que o conceito de experiência a ser utilizado aqui também será apoiado em Gadamer, que a entende como um questionamento do que até então se considerava como sendo verdadeiro.

Em segundo lugar, quando falo em laboratório de negociação, o uso como um termo que nomeia um grande grupo de outros termos e conceitos. Entendo laboratório como o ato do constante experimentar, do constante exercitar a negociação. Negociação, por sua vez, é entendida como o ato próprio do diálogo, onde os horizontes interpretativos são revistos e as partes envolvidas chegam a um acordo, que não significa, de modo algum, chegar a um meio termo nem, tampouco, chegar a uma única resposta possível. Laboratório de negociação, portanto, constitui-se como o conjunto de possibilidades dos atos de diálogo e elaborações de acordo.

Por fim, defino o que entendo como abertura à alteridade: uma certa disponibilidade de entendimento e aceitação do outro em sua plausibilidade de ser e estar no mundo, partindo da premissa que a abertura à alteridade sucede a abertura do sujeito. Deste modo, investimos em uma prática de artes que possibilite aberturas com potencial para se direcionarem à alteridade. Na questão de pesquisa, alteridade remonta a outro sujeito, mas para fins metodológicos, visando responder à questão, o outro é entendido como tudo aquilo que não é o próprio sujeito do qual se fala, podendo ser um sujeito, um animal, um objeto e até o próprio mundo. Também, podendo ser uma outra versão do sujeito, diferente do que ele é no momento dado.

Acredito que esta pesquisa não importe somente a mim, enquanto professora e pesquisadora, mas também ao campo da educação em arte, mais especificamente na esfera da arte contemporânea e nos estudos sobre mediação, por se tratar de uma questão interminável, de um debate constantemente em aberto, pois sempre suscita novas possíveis discussões a serem feitas.

Saliento que esta pesquisa parte de uma questão que, embora não organizada desde sempre como questão de pesquisa, me acompanha há bastante tempo. Provavelmente tenha ficado evidente a partir do início de meu contato mais estreito com o mundo da arte (a entrada no bacharelado em Artes Visuais)¹, passando por minhas experiências com a educação em artes e observações de questões referentes à alteridade, vindo a “palpitar” constantemente a partir da visita à mostra **7 bilhões de Outros**. Para tentar respondê-la, portanto, busquei utilizar a reflexão a partir dos aportes teóricos juntamente com minha experiência como professora e mediadora em exposições de arte. Optamos por, sempre que possível, articular as teorias dos autores referência com as

¹ Bacharelado em Artes Visuais com habilitação em Fotografia. Ingresso em 2005 e conclusão em 2009.

experimentações práticas realizadas na escola, buscando gerar uma conversa entre elas, fazendo emergir reflexões sobre a educação em artes. Para pensar como as experiências com arte contemporânea podem provocar aberturas à alteridade realizou-se um estudo onde o corpus de análise constituiu-se da análise de algumas experimentações realizadas no ambiente escolar com crianças de 7 e 8 anos. No entanto, outras vivências e ideias foram trazidas para o texto como provocações para a reflexão.

Para trabalhar a questão, proponho um modelo de dissertação organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **Arte Contemporânea**, apresentarei a arte contemporânea explorando algumas linhas de entendimento do que seja seu recorte de produção e buscando caracterizá-la a partir de alguns indicadores (por exemplo, a importância do conceito da obra). Neste capítulo será articulada a ideia de abertura das obras de arte – toda obra como composta de lacunas a serem preenchidas pelos espectadores, sejam estas respostas livres, inventivas e subjetivas, no caso da atribuição de sentido, ou mais de acordo com padrões definidos na decifração de códigos, no caso da busca por seus significados – com suas possibilidades de interpretação e compreensão.

No segundo capítulo, **Educação em Arte Contemporânea**, será explorado como a experiência com arte contemporânea que, ao gerar significados e sentidos, gera repertório que dará aos sujeitos mais chaves de decodificação para outras obras, que possibilitarão a o alargamento do repertório (e dos horizontes interpretativos) e assim mais possibilidades de terem experiências, possibilita, justamente por seu movimento circular produtivo, a geração de cada vez mais experiências. Por fim, buscarei problematizar a educação em arte contemporânea, tanto na escola quanto nos museus, buscando apresentar os limites e possibilidades em cada situação.

No terceiro capítulo, **Laboratório de Negociação**, buscarei definir, ancorada em discussões de outros autores e em minha experiência como educadora em exposições de artes e como professora de artes no ensino básico, o que entendo por laboratório de negociação: situações onde são propiciadas oportunidades de negociação (de sentidos e significados) entre sujeitos e obras ou entre sujeitos mediados por uma obra. Para isso abordarei a questão da negociação simbólica, enfocando a mediação, sua forma mais explorada no universo do ensino das artes, buscando compreender como ela se torna instrumento educativo institucional. Ainda, buscarei problematizar a questão da mediação enquanto instrumento de acesso à arte analisando os embates e conflitos presentes em sua “execução”, pois cabe a ela lidar constantemente com contradições e posicionamentos divergentes.

No quarto capítulo, **Abertura ao Outro**, buscarei definir o que será tratado como *outro* – outras pessoas, obras de arte, situações, o mundo – e quais são as possibilidades de abertura que o contato com a obra de arte (*um outro*) podem suscitar para a abertura à alteridade (*outros outros*). Também emerge a questão da ética quando falamos de alteridade; assim, a importância de pensar a ética nos

processos educativos em arte será trazida. Em seguida, serão discutidas possibilidades de abertura dos sujeitos provocadas pelas obras e, por fim, serão tratados os limites de abertura dos sujeitos à alteridade, tanto no que se refere à impossibilidade do diálogo (Gadamer), quanto os limites éticos de abertura. Neste mesmo capítulo, pretende-se concluir a pesquisa, mesmo que momentaneamente, a partir da articulação dos argumentos expostos neste capítulo e nos capítulos anteriores.

Visando desenhar possíveis respostas para a questão de pesquisa, junto à reflexão teórica, serão articuladas minha experiência docente, sobretudo no que se refere ao trabalho com a turma A22, e algumas exposições de arte que entendemos contribuir para nossas reflexões. O recorte feito de minha atuação docente delimita, sobretudo o que chamei de experimentação com desenho, proposições realizadas dentro de uma sequência de aulas onde se buscou o deslocamento da ideia de desenho como representação fiel da realidade. Além das experimentações, propriamente ditas, trago exemplos de proposições realizadas antes e depois delas com a turma A22, assim como proposições realizadas com outras turmas da mesma escola ou ainda algumas reflexões ancoradas na minha trajetória como professora e mediadora.

As experimentações com desenhos consistiram em uma série de aulas em que pequenos grupos da turma experimentaram algumas formas de desenhar desatreladas do entendimento senso comum do que é o desenho. A cada aula, quatro ou cinco crianças partilhavam uma hora de deslocamentos em seu entendimento enquanto manuseavam uma lapiseira gigante – um cabo de vassoura com lápis de cor fixados em sua ponta com fita, fixavam as marcas das pontas dos gizes de cera no papel sob o balanço de pneu que oscilava sobre eles e desenhavam uma profusão de riscos obtidos a partir da movimentação de seus dedos com canetinhas nas pontas. Próteses ou instrumentos, objetos que, em relação com os alunos, auxiliaram a propor novas formas de ver e pensar o mundo.

Possibilitar experiências com o outro estão no cerne de projetos de arte como a 27ª Bienal de São Paulo, que teve lugar no ano de 2006. Com o título **Como viver junto**, agrupou obras e proposições artísticas que problematizavam a questão da convivência, seja em pequenas situações corriqueiras ou em grandes proporções mundiais. Tratou-se de um “evento propositor”, segundo afirma a curadora Lisette Lagnado (LAGNADO, 2006, p. 16)², baseado nas aulas de Roland Barthes no Collège de France no ano de 1977, intituladas *Comment vivre-ensemble*³. O projeto **7 bilhões de outros** também tem o outro como objeto principal: promove diferentes olhares sobre questões partilhadas por quase todos os mais de 7 bilhões de sujeitos que habitam nosso planeta. A mostra **Conversas**, da 6ª Bienal do Mercosul, apresenta um formato de exposição em qual artistas escolhidos pelos curadores convidavam outros dois artistas cujas obras pudessem ser relacionadas

² http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_guiã_2006

³ BARTHES, Roland. *Comment vivre-ensemble*; cours et séminaires au Collège de France. Paris: Seuil Imec, 2002.

com a sua das mais diversas formas; para fechar o grupo, os curadores escolhiam uma quarta obra. A escolha, de acordo com o curador chefe desta edição da Bienal, era feito “com base na afinidade e no diálogo ao invés da geografia” (PEREZ-BARREIRO, 2007, p.22). A exposição **Desenhar no Espaço**, apresentada na Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre, no ano 2010⁴, embora não tenha o outro como assunto evidente, trouxe obras de diversos artistas que propuseram a participação mais ativa do espectador na arte, o que nos faz entendê-la como importante para nos ajudar a pensar a questão da outro nas artes.

Estas proposições serão retomadas ao longo do texto, para nos ajudar a compreender, por meio da arte, como a questão da alteridade se apresenta e como ela pode provocar aberturas. Assim como foram elencadas estas propostas, muitas outras poderiam integrar a pesquisa, mas a escolha foi feita com base primordialmente nas minhas vivências e experiências com as exposições. A exposição do projeto **7 bilhões de outros** foi visitada no ano de 2009, conforme relatado no início do texto. Nas exposições **Conversas** e **Desenhar no Espaço**, trabalhei como mediadora, recebendo diversos grupos e respirando o ar que rodeava as obras durante o período de exposição⁵. Já a Bienal de São Paulo não foi visitada em sua 27ª edição, mas, por ser uma exposição da dimensão de uma bienal, ocorrida no Brasil recentemente com um tema tão afim com a pesquisa, julgamos ser praticamente obrigatória sua presença aqui.

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, esclarecemos que as fotografias utilizadas mostrando o processo de trabalho das crianças foram feitas com seu consentimento durante as aulas e seu uso autorizado pela direção da escola, visto que seus responsáveis assinaram uma autorização de utilização da imagem no ato da matrícula. Ademais, muitas das fotografias utilizadas constam no perfil do Facebook do jornal da escola, página⁶ que pode ser acessada por qualquer usuário da rede social.

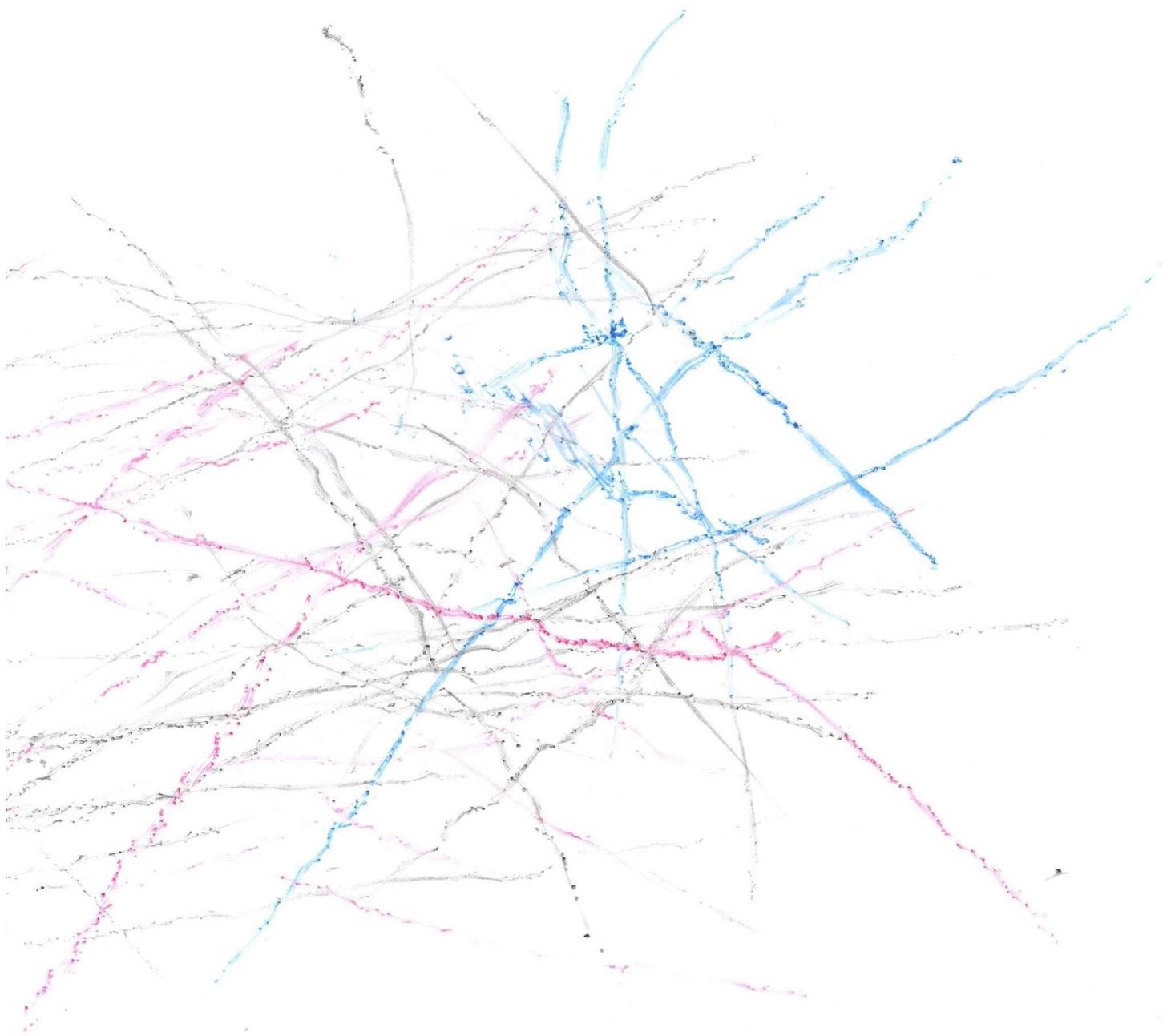
⁴ A exposição foi apresentada posteriormente na Pinacoteca do Estado de São Paulo, em São Paulo, entre 27 de novembro de 2010 e 30 de janeiro de 2011. Seu título completo é **Desenhar no espaço: artistas abstratos do Brasil e da Venezuelana coleção Patricia Phelps de Cisneros**, mas a chamaremos apenas de Desenhar no espaço.

⁵ 2 meses e 17 dias em *Conversas* (1º de setembro a 18 de novembro de 2007) e 3 meses em *Desenhar no Espaço* (29 de julho a 31 de outubro de 2010)

⁶ Jornal Voz 470. Disponível em <https://www.facebook.com/voz470>.

1. ARTE CONTEMPORÂNEA

KEVIN



A arte sempre foi objeto da atenção humana, embora suas formas e funções tenham mudado ao longo do tempo. Assim, as manifestações artísticas de uma determinada época diferem das de outras épocas, pois estão atreladas às formas de pensar e sentir das sociedades em cada tempo. Harrel Fletcher diz que “Chamar algo de ‘arte’ não torna a arte eterna, mas apenas enquanto estiver sendo apreciada como tal” (FLETCHER, 2009, p.53); dessa maneira, o que é abarcado pelo conceito de arte atualmente difere do conceito de arte em outros períodos históricos. Essa diferenciação, no entanto, não exclui a possibilidade de algo que atualmente não seria classificado como arte - mas que assim o foi na época de sua produção - seja apreciado como tal. Os conceitos e repertórios incorporados pelo universo da arte sofreram mutações ao longo da história, seguindo mudanças ocorridas na cultura, na economia, na política; enfim, nos modos de vida das sociedades. De acordo com Umberto Eco, “isso significa que, em cada século, o modo pelo qual as formas de arte se estruturam reflete [...] o modo pelo qual a ciência ou, seja como fôr, a cultura da época vêm a realidade” (ECO, 1969, p.54)⁷. Por realidade, entendemos “aquilo que existe (seja concreta e materialmente, seja abstrata e conceitualmente) [...] algo que me constitui tanto quanto eu a constituo” (PEREIRA, 2011, p. 114-115).

O que é entendido nos dias de hoje como a arte abarca todas as definições de arte elaboradas e consolidadas ao longo do tempo, incluindo a arte contemporânea. É por isso que se referir a arte – assim, no geral – dá margem a diversas interpretações do que possa vir a ser o assunto em questão. Arte rupestre, arte renascentista, vanguardas modernas, arte de rua, entre tantas outras, todas estão incluídas no conceito abrangente e diverso de arte, que será sempre variável de acordo com quem fala dele ou de quem o escuta.

As formas de fazer arte, validadas pela história, são exploradas pela educação em artes, seja revalidando constantemente os cânones de uma “arte do passado” ou assimilando e criando novas formas e linguagens. A produção artística denominada como contemporânea não está inserida no recorte temporal do que se configura como o *agora*, ela surge a partir do alargamento das possibilidades artísticas e da tentativa de romper e alargar os próprios limites do que se caracterizava como arte, que vinham sendo exploradas por artistas de diversos movimentos e períodos.

Como principal referencial para buscar elucidar e compreender como se organiza e se articula a arte contemporânea, será utilizado o autor Roberto de Fusco. De Fusco explora uma **História da Arte Contemporânea** (1988) fundada em aspectos estéticos, agrupando artistas e

⁷ Optamos por manter a grafia original de todas as citações retiradas de publicações anteriores à entrada em vigor da nova ortografia da Língua Portuguesa (2009). Assim como nessa citação de Eco, as citações posteriores que possuem uma escrita incorreta de acordo com as novas regras não serão marcadas pelo uso do advérbio *sic*.

movimentos artísticos de acordo com linhas estéticas gerais, gerando um outro modo de perceber o desenvolvimento artístico que não o baseado na linearidade temporal cronológica.

Assim, o modelo cronológico é deixado de lado, optando-se por uma abordagem que entende a arte contemporânea como uma forma de fazer arte onde o conceito, conteúdo da obra, ganha maior força e, por vezes, se sobrepõe à forma. Sobre esta questão, Rizolli nos diz que “A arte contemporânea está baseada no princípio de que a idéia em si mesma, mesmo que não realizada visualmente, é uma obra de arte, tanto quanto um produto finalizado” (RIZOLLI, 2009, p. 2264).

Não se entende, todavia, que um bom conceito – uma boa ideia - trabalhado de qualquer forma transforme-se em uma boa obra. Nem se pretende aqui discutir o que vem a ser ou não uma boa obra, tampouco os critérios que podem ser utilizados para fazer este tipo de juízo. O que se deseja, no entanto, é deixar claro, na medida do possível, o que se entende por arte contemporânea: *um recorte conceitual e anacrônico que pode abarcar obras de diversas épocas, linguagens e conteúdos cuja potencialidade reside principalmente em seu conceito.*

Fala-se em definir arte contemporânea *na medida do possível* pois qualquer definição fechada do conceito retiraria dele toda a potência da qual a arte é capaz. Definir um horizonte, neste caso, serve apenas como uma demarcação para que o leitor possa compreender de quais ideias estão sendo tratadas quando se fala em arte contemporânea, mas de nenhuma forma se pretende delimitar a interpretação e a compreensão do que é e do que não é arte contemporânea; a demarcação serve apenas como um ponto de partida em comum estabelecido para que a leitura possa colaborar para o alargamento deste horizonte definido a priori.

Isto dado, cabe ainda fazer uma ressalva quanto ao entendimento da arte contemporânea como um tipo de arte baseada apenas no rompimento e no questionamento de modelos. Essa ideia de arte contemporânea parece não levar em conta que, em muitos casos, a arte contemporânea não rompe e nem questiona modelos, fazendo exatamente o oposto: exalta e dá sequência a modelos estabelecidos.

De acordo com Osório,

As vanguardas, filhas diretas do romantismo, lidaram constantemente com esta tensão entre negação e incorporação, redefinindo as fronteiras entre arte e vida, positividade projetiva e negatividade processual, autonomia e heteronomia. O deslocamento destas fronteiras levou a uma mudança em relação às possibilidades da arte atuar no mundo, interferir na sociedade (a grande questão das vanguardas) e, assim, produzir novas formas de vida. (OSÓRIO, 2011, p.225)

Cabe fazer essa ressalva, pois como em qualquer período da história da arte, há obras que rompem com modelos, mas essas mesmas obras acabam se tornando modelos para obras seguintes, servindo como referência.

É este processo de quebra e posterior continuidade de modelos que permite ao público entrar no jogo da arte contemporânea na busca da decifração de seus códigos e do encontro de seu

significado. Pauta-se, para esta tarefa, em um conjunto de regras que não pertence às obras em si, mas ao grande universo da arte contemporânea na qual estão inseridas. Cabe lembrar que este público é bastante heterogêneo, sendo composto desde estudiosos da área até transeuntes que decidem entrar em uma exposição ou que são confrontados com um acontecimento de arte que quebra seu cotidiano. No caso desta pesquisa, a comunidade com a qual eu trabalhei não tem praticamente nenhum contato com a arte contemporânea de maneira formalizada. Entretanto, há um contato com as formas contemporâneas de manifestações artísticas, seja por meio da música, das interferências visuais na cidade e também da cultura visual atrelada às mídias televisivas.

1.1 Linhas de entendimento da arte contemporânea

O que se encontra, mais comumente, nas publicações sobre arte contemporânea, é a ideia de uma arte bastante marcada pelo rompimento com os critérios de produção e apreciação tanto da arte moderna (que seria sua antecessora) quanto das artes de períodos anteriores. Este entendimento situa o início da produção contemporânea no fim do período moderno nas artes – que não corresponde ao do período delimitado pelo termo *modernidade* - que se inscreve, de acordo com Cauquelin, “por volta de 1860” (CAUQUELIN, 2005, p. 34), em um momento em que se percebe um recuo da “hegemonia da academia” (Idem) na gerência das carreiras dos artistas.

De acordo com a autora, esse recuo dá-se em vista do desenvolvimento industrial e do enriquecimento da classe burguesa, que se transforma em potencial compradora de arte ao mesmo tempo em que os artistas se unem para liberarem-se das duras imposições do Salão de Paris (onde os pintores que não agradavam tinham suas obras excluídas), reivindicando um “sistema mais livre, mais maleável, do direito à exposição” (Idem). Esse novo sistema que surge a partir da ascensão financeira da burguesia e de reivindicações por parte da classe artística transforma as relações sociais e esteriotipa o artista como alguém que é “anti, fora ou além das regras do mercado” (Ibidem, p.48), pois ao possibilitar uma luta mais igualitária com outros artistas faz com que cada artista busque dentro e fora de suas obras o diferencial que chame atenção.

Um autor referencial para se pensar a arte contemporânea é Arthur Danto. Em seu livro **Após o fim da arte** (2006), defende a ideia de que a arte chegou ao fim. No entanto, o autor não afirma o fim das obras de arte ou de artistas, mas sim de um tipo de arte marcado pela história, balizada por estilos e movimentos, de acordo com uma espécie de linhagem da qual faziam parte. O que defende é o fim de uma arte pertencente a uma “linha evolutiva cronológica”, a qual seria necessária compreender para poder utilizá-la para entender, analisar e julgar outras obras. De acordo com Fianco, para Danto, “O fim da arte é o fim de uma narrativa histórica que colocava o

critério de arte ou não arte na vinculação da obra a um determinado estilo predominante, o que será substituído por esse período de pluralidade de estilos e de universalidade de produção artística” (FIANCO, 2012, p.379).

Danto marca a quebra no compromisso com a história, aproximadamente em meados da década de 1960, coincidindo com o fim do período moderno apontado por Cauquelin. A partir deste momento, o compromisso artístico estaria vinculado à liberdade absoluta, inclusive à liberdade de apropriação e cópia por parte dos artistas. Nesta mesma linha de pensamento situa-se Hans Belting, com **O fim da História da arte?**⁸ (1987) e **O fim da História da arte: uma revisão dez anos depois** (2006); em ambas publicações, ele afirma que até então as obras de arte eram avaliadas de acordo com seus critérios estéticos, e, que a partir dali, eles sofrem modificações, definindo o que é e o que não é uma obra de arte não por seus valores estéticos definidos historicamente, “por certas propriedades visuais que elas possam ter” (DANTO, 2006, p.19), mas pela capacidade de inserção que os artistas conseguem ter no sistema de artes.

Entretanto, datar (mesmo que imprecisamente) o início da arte contemporânea, faz que muitas obras, como, por exemplo, a obra **A Fonte** (um mictório de porcelana assinado com um pseudônimo - R. Mutt), de Marcel Duchamp (França, 1887 – 1968), considerada como marco de ruptura estética da forma artística, proposta em 1917 - algumas décadas antes do que se tem como início do período contemporâneo – seja deixada fora da arte contemporânea demarcada por um recorte temporal.

De acordo com os registros históricos, essa é a primeira vez que um objeto da vida cotidiana é deslocado para o campo da arte; este ato marca uma quebra tanto no papel do artista quanto no que se considerava arte até o momento. Duchamp gera uma crise estética ao apresentar um objeto, até então considerado como não-artístico, deslocado de seu contexto e apresentado como obra de arte, inaugurando, segundo Cauquelin, a distinção entre as esferas da estética e da arte, “estética designando o conteúdo das obras, o valor da obra em si; a arte sendo simplesmente uma esfera de atividade entre outras, sem que seu conteúdo particular seja precisado” (CAUQUELIN, 2005, p.90).

No entanto, buscando entender a arte contemporânea não dentro de limites temporais - para também poder inserir obras de outros momentos, como a(s) de Duchamp -, propõe-se uma leitura da arte contemporânea baseada em de Fusco. O autor traz, a partir de várias linhas de agrupamento das obras de acordo com critérios estéticos, artistas, obras e movimentos que fizeram parte da mudança do entendimento e das propostas da arte, baseado em linhas de tendências mais inclusivas que as de determinações cronológicas.

De Fusco, em **História da Arte Contemporânea** (1988), inicia a obra com a seguinte questão: “Por que não é a arte contemporânea compreendida como era a arte do passado?” (DE

⁸ No original *The end of the history of art?*

FUSCO, 1988, p.9). Ainda na introdução, declara que a “escassa compreensão da arte actual” (Idem) é a passagem dos códigos múltiplos dos níveis de leitura da arte (narração, cena, ordem compositiva, sistema cromático, simbolismo) – atrelados ao passado - para códigos particulares e especializados – atrelados à linguagem contemporânea.

O autor interpreta e organiza a arte contemporânea a partir de linhas de tendência: linha da *expressão*, da *formatividade*, do *onírico*, da *arte social*, da *arte útil* e da *redução*, cada uma delas, reunindo, relacionando e explicando “movimentos, obras e fenômenos artísticos que têm entre si laços morfológicos, objectivos afins, fatores de semelhança” (Ibidem, p.10).

Para tanto, De Fusco reuniu a produção artística do século passado por ele considerada significativa. É importante atentar para o fato de o livro ter sido publicado em 1988, abrangendo cronologicamente obras desde o início dos anos 1900 até a data da publicação. Assim, é evidente que o conjunto de obras analisadas por ele não abrangem manifestações ocorridas após esse período, tendo chegado, em sua análise, até a *body art*⁹ (linha da expressão).

Deste modo, entende-se a arte contemporânea como um recorte que agrupa obras de diferentes datas, linguagens e manifestações que exigem do espectador uma postura que vá além de sua simples contemplação. Bourriaud, apesar de relacionar arte contemporânea à *arte de hoje*, numa referência claramente temporal, afirma que “já não se pode considerar a obra contemporânea como um espaço a ser percorrido [...]. Agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada.” (BOURRIAUD, 2009, p.20). É nesta direção que pretendemos apontar e seguir: da arte contemporânea como um recorte atemporal de modos de se fazer arte (que podem ou não resultar em obras) que favoreçam encontros, que propiciem diálogos, que gerem experiências, provocando um processo ilimitado de aberturas do sujeito frente à arte e frente ao mundo.

Foi nesta direção que apontaram a 27ª bienal de São Paulo que, de acordo com a curadora do evento, Lisette Lagnado, tratou-se de um “evento propositor” (LAGNADO, 2006, p. 16)¹⁰, e as experimentações feitas na escola, buscando explorar esta “duração a ser experimentada” (BOURRIAUD, 2009, p.20) gerando experiências que propiciassem aberturas, ao mesclar linguagens e formas de expressão. O tema da abertura dos sujeitos será retomado no capítulo 3 *Laboratório de negociação*, após comentários sobre a experiência em sala de aula (subcapítulo 2.3).

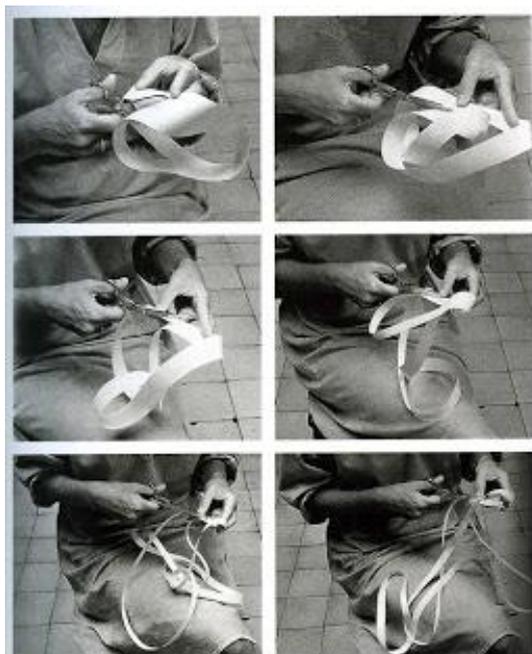
⁹ Temos, como uma definição possível de *body art*, “Um deslocamento perceptivo, que se desprende da obra de arte e vai interessar-se pelo artista que age, em sua natureza orgânica, deu lugar, nos últimos anos da década de 1960, ao Comportamentismo ou *Body Art*. O corpo do artista será, então, o meio com que artistas se exprimem ou comunicam-se com o público. A performance (ou comportamento) é um verdadeiro e próprio espetáculo, que além do corpo, conta com o auxílio de materiais e objetos (sígnicos). O *Happening* (ou evento) baseia-se numa conduta de improvisação coletiva, orientada pelos artistas e operadores. A *Body Art* alcançou sua supremacia até final dos anos 70. Alguns artistas realizaram registros fotográficos de suas proposições – utilizando sua própria expressão facial ou seu próprio corpo, em sucessiva exposição de sígnos auto-referentes.” (DE GIORGIS & PRETTE apud RIZZOLI, 2009, p.2263-2264).

¹⁰ Disponível em http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_gui_a_2006. Acesso em dezembro de 2015.

1.2 Caracterizações e indicadores

Ao nos depararmos com manifestações da arte contemporânea, seguidamente surgem as dúvidas: *Seria isto uma obra de arte? Mas isso aqui é arte?* Não são raras as anedotas que contam casos de objetos em espaços expositivos que foram confundidos com obras, assim como obras que foram recolhidas do espaço expositivo e descartadas por terem sido confundidas com lixo. Na escola, é corrente ouvirmos frases como “isto é arte?”, “mas isso até eu faço!”, “então eu também sou artista!”, revelando o quão comum é o afastamento do entendimento que alunos têm do conceito de arte para o que se entende por arte contemporânea. Expandir seu entendimento para além da arte canônica e validada pelo senso comum torna-se então tarefa importante para o professor de artes, não somente na expectativa de cumprir com um programa que busca alargar o repertório dos alunos, mas oferecendo novos modos de enxergar a arte e o mundo que a cerca (e que nos cerca). De acordo com Osório, “Toda uma dimensão de estranhamento e de processualidade foi introduzida [no universo da arte contemporânea], pondo em xeque a ideia de obra acabada e tornando mais difícil distinguir a arte da não arte” (OSÓRIO, 2011, p. 225).

O caráter processual da arte ganha evidência na arte contemporânea, por vezes tornando-se a própria matéria da obra a ser explorada. Pôr em xeque a ideia de obra acabada ou ter que retornar temporalmente a sua feitura para um acesso mais integral à obra nos evidenciam o fato de que os critérios de reconhecimento das obras situam-se em outro lugar que não em sua aparência, deixando evidente que falar de arte contemporânea não é tarefa fácil. Mas então, se a arte contemporânea já não é percebida e entendida por seus aspectos visíveis, como reconhecê-la?



1. *Caminhando*, 1964, Lygia Clark

Fonte:

<http://arteeculturagrega.blogspot.com.br/2014/03/lygia-clark-caminhando.html>

De acordo com Anne Cauquelin, é preciso estabelecer critérios, porém eles “não podem ser buscados apenas nos conteúdos das obras, em suas formas, suas composições, no emprego deste ou daquele material, também, não no fato de pertencerem a este ou aquele movimento de vanguarda” (CAUQUELIN, 2005, p.12). Como os critérios de reconhecimento da arte contemporânea encontram-se fora dela, “a realidade [substância] da arte contemporânea se constrói fora das qualidades própria da obra” (Ibidem, p.8). O reconhecimento de um objeto como obra de arte já não se pauta em características visíveis e reconhecíveis na própria obra (estilo, utilização de planos, cores,

elementos gráficos), mas em determinadas qualidades que se encontram fora dela, acessíveis por meio da decodificação de novas linguagens que muitas vezes encontram-se desvinculadas de suas questões formais. Podemos tomar como exemplo a obra de Lygia Clark, (Brasil, 1920 - 1988) **Caminhando**, de 1964. Nela, a artista propõe que peguemos uma tira de papel e, torcendo uma de suas faces, a unamos pelas suas extremidades mais estreitas, fazendo uma fita de Moebius¹¹. Com a fita em mãos, que enfiemos a ponta de uma tesoura em seu centro e a cortemos continuamente no sentido do comprimento com o cuidado de não parti-la em dois pedaços.

Esta fita, cuja principal característica é ser um objeto bidimensional com superfície única, é explorada pela artista em sua experiência porque “ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, reverso-anverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo” (CLARK, 1964, s/p)¹² e desfeticiza o objeto de arte, que deixa até mesmo de ser objeto para tornar-se apenas “potencialidade” (Ibidem). Como nas demais esferas da vida, a arte se molda e é moldada de acordo com o mundo que a rodeia e da qual faz parte; desta forma, os critérios utilizados para definir o que é ou o que não é uma obra se transformam na medida em que o mundo se modifica. Inserir os sujeitos neste caminhar histórico da arte, os empodera frente às obras, aproximando-os. Ver, sentir, pensar, viver e experimentar as qualidades e defeitos da vida faz com que os sujeitos consigam apropriar-se melhor das obras de arte contemporânea, assim como ver, sentir, pensar, viver e experimentar as relações com obras de arte contemporâneas empodera os sujeitos frente às questões da vida.

Velloso, ao falar de como a sistematização espacial e a medição das coisas e do corpo influenciaram os modos de percepção do observador, afastando-o “da emoção e da experiência humana num processo de negação da sensorialidade do corpo e da noção de que o experimentador fazia parte [da relação estabelecida com o objeto observado]” (VELLOSO, 2011, p.138), traz que

A perspectiva geometrizada espacialmente, as coordenadas fixas, a padronização e a reificação de sistemas de representação matemático, como a geometria analítica e o cálculo infinitesimal, a imposição de padrões e instrumentos de medição, determinaram o conhecimento tal qual uma imagem virtual do que está fora do sujeito, como as ações e os discursos estariam também, e independente dele. O conhecimento objetivo baseado na abstração e construído com base nesses modos de fundar experiências levou a este paradigma importante, considerado na visão clássica verdade inquestionável: a separação radical sujeito-objeto que pontua o distanciamento e a independência do sujeito daquilo que vê e entre quem observa e o que é observado. (Ibidem, p.137-138)

¹¹ Em 1858, o matemático alemão Auguste Ferdinand Möbius pesquisando o desenvolvimento de uma Teoria dos Poliedros, em continuidade aos estudos de Euler, descobriu uma curiosa superfície. A fita que levou seu nome é um objeto bidimensional que tem superfície única. Ela pode ser construída em três dimensões da seguinte maneira: pegue uma tira de papel retangular, vire uma das pontas curtas 180 graus em relação à outra ponta curta, e una as duas pontas. Agora é possível começar de um ponto A na superfície da fita, e traçar um caminho ao longo da fita, passando por um ponto que aparentemente está no outro lado do ponto de partida. Em termos matemáticos ela é definida como uma superfície não orientável, o que significa dizer que uma linha perpendicular ao plano não tem a mesma direção em todos os pontos da superfície.

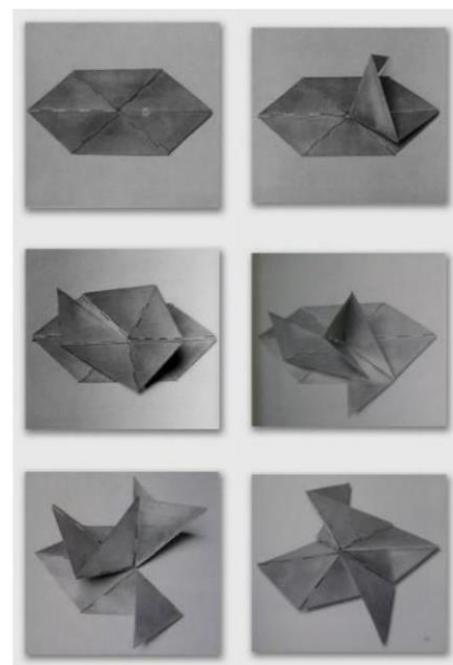
¹² Caminhando. Disponível em http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17

Hermann, sob outra perspectiva, nos fornece outra consequência da separação construída entre corpo e mente “A radical separação entre o pensar e a corporeidade, por exemplo, trouxe como consequência nossa dificuldade de lidar com a natureza, em reconhecer o outro em nós mesmos” (HERMANN, 2014, p.34).

Entre os anos 1960 e 1963, Clark desenvolve os **Bichos**, esculturas em placas de metal unidas por dobradiças. Seu volume, momentâneo, surge da manipulação da escultura. Seu movimento, impulsionado pelo sujeito cria formas efêmeras. Essa “vida”, que é potencializada à obra pelo fruidor, indica o início de uma dissolução entre sujeito e objeto. Na escola, sujeito e objeto não são mais dois, são um. Os objetos viram próteses¹³, que ampliam as potencialidades dos sujeitos, ampliando suas *possibilidades de vida*¹⁴.

A arte sempre se valeu de códigos – principalmente formais – como espécies de *chaves de acesso* às obras, mas é na arte contemporânea que eles atingem sua máxima importância enquanto obstáculo a ser transposto na busca de entendimento da obra. Não apenas as obras se valem de códigos, mas todo seu sistema também se pauta neles (a curadoria, a expografia, os textos institucionais, por exemplo), inclusive para determinar não apenas se algo *é* arte, mas *quando é* arte.

Este *algo* trata-se de uma manifestação, pois não cabe mais falar em objeto de arte, já que nem todo resultado de um processo artístico configura-se enquanto objeto, ou seja, nem toda obra artística é dotada de materialidade, podendo apresentar-se sob forma de ação, performance, happening, proposição – como **Caminhando**, por exemplo. Ainda, nem todas as obras que possuem elementos materiais constituem-se em sua totalidade enquanto objetos; são os casos, por exemplo, das intervenções urbanas e das instalações. Ao falar em objeto, na contemporaneidade, não se fala em objeto *de* arte (materialidade), mas sim objeto *da* arte (conteúdo em matéria de significações e sentidos). É nesta direção que as experimentações feitas na escola se inserem: da arte enquanto manifestação, enquanto processualidade, enquanto propostas do fazer e do pensar, enquanto *potencialidade* a ser a cada vez *atualizada* pelos alunos. Buscamos contemplar um outro modo de pensar a arte na escola, não como obra acabada, tanto no que se refere às obras



2. *Metamorphose I* da série **Bichos**, 1960, Lygia Clark

Fonte:
<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp126489.pdf>

¹³ Mais adiante, no subcapítulo 2.3 *Experimentações na escola*, vou relatar experiências feitas na escola onde a ideia de prótese volta a ser explorada.

¹⁴ Expressão de Nietzsche utilizada por Bourriaud no livro *Estética Relacional*. p.96.

estudadas quanto às atividades realizadas, mas conectada à vida no sentido de estar sempre em movimento, muito mais relacionada aos meios do que aos fins.

Na escola, foram propostas algumas experimentações que têm em comum a permeabilidade pela linguagem do desenho. No entanto, nos afastamos um pouco da ideia de desenho como ele é entendido pelo senso comum (figurativo, semelhante ao modelo) na tentativa de explorar suas potencialidades e alargar suas possibilidades. Elegemos a linha, elemento gráfico compositivo do desenho, como matéria de trabalho e como metáfora, para com ela articularmos experimentações que explorassem novas percepções e expressões para os sujeitos envolvidos.

Pensar a arte contemporânea como processo nos sinaliza com clareza a primazia do conceito da obra sobre sua materialidade. No entanto, não é intenção afirmar que o universo sensível da obra não importa, apenas que seu conceito acaba merecendo maior atenção no que tange a sua classificação enquanto arte contemporânea. Nos casos em que a atenção do sujeito recai apenas sobre o conceito, este acaba por deixar de ser um fruidor, passando somente a tentar “adivinhar o que a obra quer dizer”. Neste caso, ao deixar a estética de lado, perdem-se possibilidades de acesso às obras em sua integralidade, tanto em seu aspecto estético quanto no aspecto conceitual. Acessar obras e manifestações artísticas em sua integralidade está relacionado a buscar abordá-la de forma mais integral possível, ou seja, de tantas formas o quanto o sujeito fruidor puder. Experimentar a arte, e, no nosso caso, o desenho, em sua integralidade, liga-se a esta ideia de fruir que ultrapassa os limites do “tentar entender o que a obra quer dizer”, ligando-se a uma experimentação que abarque tantas formas de acessar a arte quanto forem possíveis.

Neste momento cabe uma pequena pausa para pensarmos acerca do que significa ser um fruidor nos dias de hoje, um fruidor de arte contemporânea. O fruidor de arte contemporânea - o espectador – não consegue mais sustentar uma posição passiva de mera contemplação da obra, já que a obra não se mostra mais como objeto estético (por vezes nem mesmo como objeto). Por outro lado, a necessidade de domínio dos códigos da arte que empurram o espectador na direção da decifração intelectual das mensagens da obra, e da consequente decisão de seus significados, retira as possibilidades poéticas *ardentes* da obra. Didi-Huberman (2012), refere-se à ardência da imagem em sua potência, ardência que aqui é entendida para além das questões imagéticas, se expandindo em toda sua potência para o campo da arte contemporânea. Para ele,

a *imagem arde*. Arde com o real do que, em um dado momento, se acercou (como se costuma dizer, nos jogos de adivinhações, “quente” quando “alguém se acerca do objeto escondido”). Arde pelo desejo que a anima, pela intencionalidade que a estrutura, pela enunciação, inclusive a urgência que manifesta (como se costuma dizer “ardo de amor por você” ou “me consome a impaciência”). Arde pela *destruição*, pelo incêndio que quase a pulveriza, do qual escapou e cujo arquivo e possível imaginação é, por conseguinte, capaz de oferecer hoje. Arde pelo *resplendor*, isto é, pela possibilidade visual aberta por sua própria consumação: verdade valiosa mas passageira, posto que está destinada a apagar-se (como uma vela que nos ilumina mas que ao arder destrói a si mesma). Arde por seu intempestivo *movimento*, incapaz como é de deter-se no caminho (como se costuma dizer “queimar etapas”), capaz como é de bifurcar sempre, de ir bruscamente a outra parte (como

se costuma dizer “queimar a cortesia”; despedir-se à francesa). Arde por sua audácia, quando faz com que todo retrocesso, toda retirada sejam impossíveis (como se costuma dizer “queimar os navios”). Arde pela *dor* da qual provém e que procura todo aquele que dedica tempo para que se importe. Finalmente, a imagem arde pela *memória*, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.216)

Assim, ao fruidor é dado (e exigido) um novo estatuto: o de *espectador participante*, *espectador atuante*, *espectador criativo*, o de *espectador-autor*. Osório, ao utilizar Duchamp como exemplo de modificações no campo das artes, afirma que “a estética não foi superada, foi redefinida” (OSÓRIO, 2011, p.227), gerando novas possibilidades de criação e interpretação e inventando, ao mesmo tempo, “outro tipo de espectador” (Idem, p.227), “espectadores que são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história para eles mesmos e que, finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela” (RANCIÈRE, 2007, s/p). Desta forma, ao falarmos em fruidor, referimo-nos ao sujeito que é capaz de negociar com a estética e os códigos da obra e seu repertório pessoal (inseridos em um sistema de códigos da arte e em um regime de crenças e valores subjetivos), entendendo que a “construção pessoal de significado não é o produto final, mas o *início* da interpretação” (MESZAROS, 2011, p.40) geradora de experiências. Como um sujeito que “ultrapassa o ato de ‘contemplar’ a obra com o olhar” (BOURRIAUD, 2009, p.83), que lhe confere novos significados e sentidos, expandindo os limites da obra e seus próprios.

Todos estes termos que unem *espectador* a outras palavras, sejam elas adjetivos – participante, atuante e criativo – ou substantivo – autor -, embora nos levem a um entendimento de um outro tipo de espectador (diferente do espectador passivo, que só olha), contudo, não dão conta de (e nem pretendem!) nos dizer a mesma coisa. Os utilizamos aqui para justamente desvincular a ideia de espectador como espectador passivo, passando a uma ideia de espectador ativo, seja agindo conceitualmente – dialogando com a obra mentalmente enquanto a observa -, seja no outro extremo, sendo fundamental sua ação para que a obra aconteça. Em todos os casos é solicitado do sujeito que ele participe da obra, podendo ter esta participação os mais variados níveis de interação (tanto física quanto mental).

Cabe salientar, novamente retornando a Duchamp e a **Fonte**, que ao deslocar objetos para a esfera da arte, ou para o “mundo da arte”, utilizando a denominação de Danto, o movimento dadaísta evidencia “um tipo de ação humana que até agora tinha passado despercebida: a ação de conferir o estatuto de arte” (DICKIE, 2007, p.103). Essa ação nos lança novamente a questão: *quando algo é arte? Basta que alguém desloque algo do “mundo real” para o mundo das artes que aquilo será arte? E se eu fizer a mesma coisa, posso dizer que estou fazendo arte? Como saber o que é arte?* Essas questões são meramente retóricas e não há uma pretensão de que elas sejam respondidas aqui. Elas se apresentam apenas como uma estratégia de reflexão: me assaltam, me tiram do lugar e me levam a fazer questionamentos e ponderações. A arte carrega consigo questões

como essas, que estão sempre em aberto, justamente porque a arte não precisa de respostas que as silenciem. A arte contemporânea quer justamente o contrário: o não silenciamento, o permanente questionamento. E simplesmente por isso, eu partilho com o leitor essa inquietação, para que essas perguntas se amplifiquem, estendendo seu barulho provocante.

1.2.1 Abertura das obras

Ao falarmos em obras, no decorrer de todo o texto, queremos deixar claro que não nos referimos, conforme já dissemos, aos objetos de arte, mas aos *objetos da arte*. Optamos por utilizar a palavra obra pois apesar de termos ciência ela normalmente remete a objetos de arte, cremos que ela dê conta da pluralidade de sentidos que almejamos aqui: obra como objeto, obra como manifestação, obra como proposição, obra como registro, obra como instalação, obra como performance, obra como happening, etc. Assim, a palavra obra será utilizada sempre que tratarmos de manifestações de arte não específicas, tentando manter, desta forma, sua pluralidade de sentidos.

De acordo com Umberto Eco, “a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (ECO, 1969, p.22). Tomando esta afirmação, podemos pensar que toda obra carrega em si uma abertura que possibilita o sujeito a acessar um ou mais significados contidos em um mesmo significante (na mesma obra, na mesma forma), assim como a atribuir diferentes sentidos à ela. Deste modo, acredita-se que todas as obras de arte sejam abertas.

O significado das obras é o que vai ser acessado por meio da tentativa de decifração dos códigos convencionados, da leitura da obra de acordo com as regras da arte pré-estabelecidas; refere-se à *linguagem da obra*. O sentido, por outro lado, é a atribuição subjetiva do sujeito sobre as obras, é particular e pode ser modificado a cada nova forma de olhar a obra; refere-se à *expressão da obra*. Não é ignorada a polêmica em torno da arte como comunicação e como expressão, no entanto, não adentraremos nesta questão. Entende-se aqui que toda obra possui caracteres de expressividade e de comunicabilidade (embora manifestem-se sob diferentes formas e graus) e o que importa para esta pesquisa, no que se refere à abertura das obras e às possibilidades de negociação, é saber que tanto aspectos de decodificação do significado quanto de atribuição de sentido estão presentes nos processos de negociação.

As aberturas podem ser pensadas como lacunas que o espectador pode preencher com significados e sentidos. Os significados serão negociados entre os elementos presentes nas obras que podem dizer algo sobre a linguagem, a temática, o contexto, as referências históricas, etc, e as referências do sujeito em relação ao universo da arte, ou seja, suas chaves de leitura da arte. Os

sentidos serão negociados entre as referências pessoais do sujeito e a obra (ou seja, os sentidos surgem/acontecem/tomam forma na negociação do sujeito com a obra, neste espaço *entre* ambos). As obras não portam em si sentidos fixados e unívocos; ao contrário, não portam sentido algum, seus sentidos vão sendo atribuídos pelos sujeitos ao longo de suas relações. Por isso, nas palavras de Goodman, “Um objeto pode simbolizar coisas diferentes em momentos diferentes, e nada noutros momentos” (GOODMAN, 2007, p.133). É na abertura das obras que reside grande parte de sua potência, pois, justamente, é sua abertura a uma infinidade de sentidos que sempre podem ser renovados que permite que os processos de negociação aconteçam.

Ao imaginarmos exemplos das mais variadas obras, de diferentes períodos, vertentes artísticas, locais e autores, poderíamos pensar que nem todas as obras, contudo, têm a mesma abertura. Que, de acordo com suas peculiaridades, cada obra pode possuir diferentes graus de abertura. Pensemos em um quadro renascentista e em uma ação que convoque transeuntes na rua: fica evidente que a ação é uma obra *muito mais aberta* que o quadro, não? Enquanto a ação nos oferece quase toda sua situação (prolongamento no tempo e no espaço) para que nela mergulhemos “de corpo e alma”, o quadro não nos dá muitas brechas para nele nos lançarmos (neste caso, apenas com a alma). Alargando esta ideia para outras obras, poderíamos afirmar que as obras de arte contemporânea apresentam aberturas maiores que outras obras. Contudo, fica a pergunta: reside nas obras o grau de abertura ou ele está em outro lugar?

Partimos do pressuposto de que todas as obras são abertas, mas, o que diferencia a arte contemporânea das demais é que ela é volátil, difícil de tatear, difícil até mesmo de ser definida, de dizermos o que ela é (ou quando é). A arte contemporânea é um campo controverso, um sistema aberto, instável, não canônico. A falta de um conjunto de regras ou princípios que definem padrões de leitura, apreciação e julgamento das obras – a falta de cânones - deixa o sujeito que se defronta/confronta/encontra com arte contemporânea confuso (e por vezes com medo), pois tem seus critérios de análise e suas convenções embaralhadas. A falta de estabilidade das regras cria um ambiente instável, onde reina o descontrole dos resultados; nada pode ser previsto, só podemos contar com nossas incertezas.

O medo, esse sentimento que oscila entre a paralisação e o enfrentamento, foi explorado por Fernando Cocchiarale no título **Quem tem medo de arte contemporânea?** Nele, o autor traz como pista para respondermos essa questão a visão que muitos têm da separação entre arte e vida, paralisando-se ao encontrarem obras que pareçam remeter mais ao universo da vida do que ao da arte. Neste sentido, aproximar a arte da vida das crianças, do seu cotidiano, criando possibilidades de entendimento de arte como algo que faz parte da vida é ir na direção oposta à do medo. Se o que nos dá medo é justamente o estranho, aquilo que não sabemos o que é, o que faz, como nos afeta, torná-lo familiar aniquila seu potencial de afastamento. O medo, mais que um sentimento, é uma

emoção que afeta nosso entendimento sobre as coisas, interferindo nas nossas ações, ou seja, nos afetando eticamente:

As emoções têm uma dimensão cognitiva, vinculada a certas crenças éticas. Aquilo que nos provoca medo, por exemplo, está ligado com o que acreditamos que possa causar dano em nossas vidas. Assim, as emoções não correspondem às visões estereotipadas de que seriam irracionais, não aprendidas, reações corporais [...] (HERMANN, 2008, p.23)

É bem verdade, para quem tem medo de arte contemporânea, que cada obra, manifestação ou exposição diferentes, gerarão novos medos, pois o desconhecido estará lá, junto a cada nova situação. Assim, a educação em artes nos leva a agir em duas frentes: ou combatemos o medo pouco a pouco, obra a obra, até que se perceba que por mais que não se conheçam os monstros na sua particularidade, sabemos que eles não são tão maus assim, ou agimos no sentido da prevenção, que é educar desde sempre para que o medo não se crie, trabalhando com a arte contemporânea com sujeitos desde que eles são crianças pois “A crença é, assim, constitutiva da emoção, de tal modo que, se mudam as crenças e o juízo, pode-se esperar que mude o sentimento” (Ibidem, p.23).

O cânone, por ser definido, nos oferece critérios objetivos de julgamento de valor e nos afasta do medo. Apesar de termos, ao longo da história, alguns momentos em que o cânone estava estabelecido, houve outros que marcaram a história justamente por romperem com os padrões estabelecidos. Embora não seja inquestionável, o cânone, por ser definido, nos oferece critérios objetivos de julgamento de valor e nos afasta do medo. A arte é válida (em um determinado tempo e em um determinado espaço) na mesma medida em que obedece a certos padrões (válidos em um determinado tempo dentro de um determinado espaço). Como, na arte contemporânea esses padrões não estão definidos, a objetividade do juízo de valor nos escapa por entre os dedos, dando espaço a uma arena de discutibilidade sobre seu valor e sua validade pois “o juízo sobre a arte contemporânea reveste-se de uma insegurança desesperadora” (GADAMER, 2014, p.393). Para um modelo de arte que se configura a partir de referências, linguagens, técnicas, modos de ser e aparecer diversos e híbridos, nada mais coerente que seus critérios de avaliação também assim o sejam. Assim como mudam, de obra para obra, a combinação de cada elemento em ação, seus critérios também são mutantes, tendo que ser pensados e pensados novamente a cada novo momento. Desta forma, importar parâmetros de medida e julgamento que não conhecem ou reconhecem suas especificidades é apenas uma forma de tentar manter o controle do que será vivido, ou seja, uma forma brutal de aniquilar a possível experiência do encontro com uma obra de arte contemporânea. No entanto, dizer que cada nova vivência com uma obra requer uma nova elaboração e configuração de critérios não é a mesma coisa que ser ingênuo e achar que podemos “tirá-los” de qualquer lugar. Eles são balizados por códigos “gerais” da arte contemporânea que dão conta de categorizá-la como tal, mesmo que de maneira insípida, pois não há uma única reposta, visto que as verdades são relacionais, pois só surgem a partir da relação entre obras e sujeitos.

Sobre a arte contemporânea, Gadamer afirma que

Quando nos aproximamos dessas criações, o fazemos, evidentemente, a partir de preconceitos incontroláveis, pressuposições que possuem demasiado poder sobre nós para que possamos conhecê-las, e que conseguem conferir à criação contemporânea uma hiper-ressonância que não corresponde ao seu verdadeiro conteúdo e significado. Somente a extinção de todos os nexos atuais torna visível sua verdadeira forma e possibilita, com isso, uma compreensão do que é dito neles, e isto pode reivindicar uma universalidade vinculante. (Ibidem, p.393-394)

Ele defende que a necessidade de extinção de todos os nexos anteriores se deve à necessidade de deixar a obra sem amarrações a priori, sem nexos determinados ou pré-estabelecidos, mas com potencial para qualquernexo, abrindo possibilidades de a obra se vincular a qualquer coisa, a qualquer sentido. Na arte contemporânea, a “ambiguidade”, a abertura à pluralidade de sentidos, “se torna uma das finalidades explícitas da obra” (ECO, 1969, p. 22). A abertura não apenas permite a participação do espectador no contato com a obra, como evidencia o caráter de incompletude de ambos. No jogo de negociação, o sujeito se renova e renova as possibilidades da obra. Se renova, pois percebe em si novas possibilidades de sentir e pensar mundo, de sentir e pensar a si mesmo: cada nova questão lançada pela obra o desloca de si mesmo, o reconfigurando, dando a ver novas maneiras de ser, existir e se relacionar. Também renova a obra, pois agrega a ela novos significados, novas possibilidades de sentido. Cada contato entre um sujeito e uma obra é um novo contato, pois o sujeito, já renovado, é capaz de alargar as possibilidades de sentido possíveis a serem atribuídas à obra.

A obra, plena de possibilidades de sentidos, se completa somente na presença participante do sujeito espectador. Porém, sua completude é contingente, determinada pelo contexto e pelo tempo em que se inserem (obra e sujeito), reforçando, novamente, sua condição de incompletude. A aparente contradição entre completude e incompletude da obra de arte se revela pois a obra só é capaz de completar-se a cada instante, sendo que no instante seguinte, com o sujeito modificado pela ação da negociação na atribuição de sentido feita no instante atrás, a obra já possui novas possibilidades de completar-se, sempre momentaneamente, seja pelo mesmo sujeito, seja por outros. Fala-se em presença participante do sujeito porque é necessário que o sujeito aja perante a obra; não no sentido físico de manejá-la de alguma forma, mas que ele pense sobre e a partir dela, para que possa haver a negociação de significados e sentidos e, junto a ela, a modificação do sujeito¹⁵. Neste sentido, pode-se afirmar, de acordo com Pareyson, que

[...] todas as interpretações são definitivas, no sentido de que cada uma delas é, para o intérprete, a própria obra, e temporárias, no sentido de que cada intérprete sabe da necessidade de aprofundar continuamente a própria interpretação. Enquanto definitivas, as interpretações são paralelas, tal que uma exclui as outras, sem contudo negá-las [...] (PAREYSON, 2005, p.237)

¹⁵ No que se refere à modificação dos sujeitos, será tratado no item 2.1 *Experiência com arte contemporânea*, o conceito de experiência.

A obra de arte contemporânea, ao incorporar a abertura como um elemento compositivo, contando com a participação ativa do espectador, permite possibilidades plurais de atribuições de sentidos para a obra, indo além, contando com o espectador para ajudar a construir seus significados. Na arte contemporânea, a pluralidade manifesta-se nas linguagens, nos meios, nas formas, nas visualidades, nas proposições, nos conteúdos, nas abordagens, nos códigos, nas formas de apresentação, etc. Assim, as abordagens para acessá-la também precisam manifestar-se dentro desta multiplicidade. O encontro com a obra apresenta-se (aproprio-me das palavras de Richard Rorty) como um “encontro livre e aberto” (RORTY,1997, p.61). Eco afirma que

Nesse sentido, o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. (ECO, 1969, p.40)

Ainda, nesta perspectiva, Eco afirma que “qualquer obra de arte, ainda que não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva” (Ibidem, p.41). Assim, para que haja um encontro entre sujeito e obra onde aconteça negociação é condição necessária a abertura de ambos. Como a obra sempre porta abertura, cabe ao sujeito estar aberto às questões da obra, para que do encontro resulte não apenas uma lembrança a ser contada (como alguns exemplos conhecidos: “Eu conheço a Monalisa!”, “Eu já vi a Guernica” ou “Eu fui à Bienal”), mas uma experiência a ser vivida e, em alguns casos, compartilhada.

É no encontro de aberturas – abertura da obra e abertura do sujeito – que surgem as possibilidades de diálogo entre ambos. É necessário que o sujeito esteja aberto para a obra, pois a abertura da obra, por si só, não dá conta desta tarefa. Se é no encontro de aberturas que surge o diálogo, podemos pensar que os diferentes graus de abertura podem interferir nos processos de negociação e de interpretação das obras. Neste caso, acredito que seria um erro afirmar que a abertura das obras difere de obra para obra pois não temos como medir e dar isso como certo. Por outro lado, também não podemos afirmar que a abertura reside apenas no sujeito, que a aparente maior abertura das obras de arte contemporâneas é, na verdade, o reflexo de uma maior disponibilidade dos sujeitos em abrir-se para elas, na busca de compreendê-las. Contudo, acredito ser viável pensarmos que a abertura, sim, reside nas obras, sendo, aparentemente, as obras de arte contemporânea mais abertas, justamente pela falta de cânones, pela escassez de critérios de juízo, pela evanescência das nossas certezas sobre elas. Talvez o que mude, justamente, não seja o tamanho da abertura – obras mais abertas ou menos abertas – mas o tipo de abertura que elas têm, pois sabemos que um diálogo muito mais frutífero pode se estabelecer entre um sujeito e uma obra

de arte clássica, por exemplo, do que entre esse mesmo sujeito e uma obra de arte contemporânea, mesmo sendo esse sujeito alguém que possamos considerar bastante aberto.

Sair da matriz do desenho clássico, oferecendo outras formas de fazê-lo e apreciá-lo busca criar aberturas nas crianças que as levarão a relacionarem-se diferentemente do que vinham fazendo com esta linguagem, assim como poderão ser direcionadas a outros sujeitos, abrindo um caminho para a alteridade. Sobre a escolha do conceito da 27ª Bienal de São Paulo, **Como viver junto**, Lisette Lagnado, diz que ele só foi possível a partir do adensamento das discussões realizadas pois

Só um debate intelectual livre e aberto permite abarcar o dissenso como dispositivo necessário para o embate entre idéias heterogêneas. Nesse sentido, o título acabou sendo auto-reflexivo para o próprio processo curatorial. (LAGNADO, 2006, p.16)¹⁶

Neste sentido, a arte contemporânea nos demanda abertura, um olhar mais atento, uma certa generosidade no olhar. A arte contemporânea pode ser comparada a uma fronteira de territórios desconhecidos, mas ainda sim uma borda, um limite, uma linha física ou imaginária onde coabitam características plurais, híbridas, onde uma definição a priori de cada um dos territórios não dá conta de entender o que é aquele lugar onde há partilha, misturas, disputas. É preciso estar ali, viver ali (nem que seja durante um breve momento) para, quem sabe, começar a perceber como as coisas acontecem ali – naquele momento. É preciso *estar* realmente¹⁷ com a obra – imergir nela e em suas possibilidades - para percebê-la como essa grande mistura de elementos que tem algo a nos dizer. É preciso abertura para o diálogo, abertura para uma possível experiência e proporcionar pequenos alargamentos da compreensão da arte vão justamente na direção de construir sujeitos mais abertos.

1.3 Interpretação e compreensão

De acordo com Meszaros,

A interpretação é um conceito – não diferente da ‘experiência’ –extremamente ambíguo e aberto a interpretações muito variadas. Esta abertura a significados constitui sua força e sua fraqueza: a liberdade de interpretação é justamente o que permite com que as culturas mobilizem novas ideias e práticas e que assim possam redefinir os seus cânones, mas é também essa mesma abertura que permite às forças dominantes da época direcionar e finalmente colonizar a interpretação, lacrando assim as mesmas possibilidades de abertura que alegam abrir. (MESZAROS, 2011, p.35)

Assim, cabe definir como a interpretação é entendida aqui. Gadamer afirma que “A interpretação se torna necessária onde o sentido de um texto não se deixa compreender

¹⁶ http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_guiia_2006

¹⁷ No subcapítulo 2.1 *Limites e possibilidades*, problematizamos a questão da presença da obra nas relações entre arte e sujeitos. Aqui, quando dizemos que deve estar *realmente* com a obra, não o dizemos no sentido físico, mas de estar *em um verdadeiro diálogo com ela*.

imediatamente” (GADAMER, 2014, p.441). De acordo com o autor, a interpretação pressupõe sempre um posicionamento do indivíduo, e é a forma explícita da compreensão. Para nós, interessa trabalhar com as obras de arte contemporânea justamente por apresentarem a abertura como elemento fundador das obras, demandando, assim, maior abertura do sujeito, e proporcionando maiores possibilidades de relações como sujeito.

O processo de interpretação da busca de sentidos provoca um alargamento de horizontes, pois é preciso que o sujeito se coloque para “fora da situação de entendimento” (Ibidem, p.453)¹⁸ do problema posto pela obra. Aqui, entende-se problema como a pergunta que a obra faz ao sujeito, responsável pelo estado de estranhamento que faz com que este se abra para respondê-la, provocando o deslocamento de seu horizonte interpretativo e, em consequência, gerando sua experiência com a obra.

Problematizando o caráter interrogativo da produção contemporânea, Iclea Cattani, em 2001, se adiantou no que se seria o conceito da 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul¹⁹: “A arte não dá respostas. Faz perguntas”, afirmando que “em arte contemporânea, levantar questões é mais importante do que responder” (In: FIDELIS, 2005, p. 161). Pode-se perceber a importância que a pergunta tem tanto no processo hermenêutico quanto na arte, pois é a pergunta que vai abrir possibilidades de sentido para o sujeito, possibilitando experiências, já que, de acordo com Gadamer, não existe experiência sem pergunta. A pergunta da obra de arte lança o desafio de uma resposta que requer o alargamento dos horizontes e que, com isso, alarga o horizonte interpretativo capaz de aceitar perguntas futuras.

Entender cada obra de arte como uma pergunta (ou um conjunto de perguntas) que demanda respostas, nos faz compreender a interpretação da obra de arte sendo tanto essa resposta que é dada quanto todo o processo de entender a pergunta, aceitá-la e buscar respondê-la. Ainda, cabe ressaltar que, para que a interpretação ocorra, não é necessária apenas a abertura da obra, como já visto anteriormente, mas também a abertura do sujeito, pois a obra “só se oferece a quem conquista seu acesso [...] cada verdadeira leitura é como um convite a reler, porque a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável” (PAREYSON, 1984, p.169). Uma situação de encontro entre uma obra (sempre aberta) e um sujeito aberto a ela proporciona uma participação ativa do sujeito frente à obra, pois ele assume a tarefa de responder criativamente à lacuna com uma ou mais de suas potentes respostas em estado de latência.

Cada resposta advinda do encontro entre sujeito e obra é o resultado de um alargamento de horizonte interpretativo, de um esforço que o sujeito faz para interpretar. Horizontes interpretativos são os limites interpretativos do sujeito. Limites esses que, por sua vez, por meio da tensão ente

¹⁸ “[...] aquele que procura compreender se coloca a si mesmo fora da situação do entendimento.” (GADAMER, 2014, p.453)

¹⁹ Realizada entre 04/10/2003 e 07/11/2003, em Porto Alegre.

estranheza e familiaridade - entre um entendimento prévio e um possível novo entendimento de algo suscitado por um elemento ainda não ponderado -, abrem possibilidades de sentidos e, ao se expandir, movimentam o processo de compreensão.

Esta expansão, para o autor, constitui o processo de fusão de horizontes, onde o horizonte do sujeito funde-se, no caso da arte, com os horizontes da obra, ambos incluídos na história, ou seja, inseridos em uma determinada situação, em uma determinada época, marcadas pela força da tradição. Para Gadamer, “*compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes*” (GADAMER, 2014, p.404, grifo do autor). Neste ponto, é importante pensar nas dimensões envolvidas na fusão não como soma indiscriminada dos horizontes envolvidos, mas sim como ampliação dos horizontes a partir do contato com outro, pois “Ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver para além do que está próximo e muito próximo, não para abstrair dele, mas precisamente para vê-lo melhor, em um todo mais amplo e com critérios mais justos” (Idem, p.403).

Desta forma, percebe-se que para que haja a que possibilidade de interpretação de uma obra, é preciso, necessariamente, que o sujeito esteja aberto à obra. Vimos que toda obra é aberta. Se o sujeito está aberto para a pergunta da obra, ou seja, se ele se permite preencher suas lacunas, ele utiliza um horizonte interpretativo que não é capaz de respondê-la, mas que é capaz de perceber sua pergunta. Ao percebê-la e submetê-la a esse horizonte, por sua incapacidade de resposta, seu horizonte se alarga para poder respondê-la. Esse alargamento, ou, nas palavras de Gadamer, a *fusão de horizontes* do sujeito e da obra, permite não apenas a compreensão por meio da interpretação da obra da arte, mas também que outras compreensões possam ser feitas a partir outras perguntas para as quais o sujeito estará aberto a perceber a partir daquele momento pois “Atualizar a interpretação e resposta é estar disponível para ver e, portanto, perceber de forma diferente uma nova situação, o que pode levar à transformação de hábitos perceptuais como possibilidade” (VELLOSO, 2011, p.141)

Assim, fica claro porque uma mesma obra não faz as mesmas perguntas a pessoas diferentes. Tampouco, faz as mesmas perguntas ao mesmo sujeito em momentos distintos. *Para cada sujeito, a capacidade de perguntar da obra está diretamente relacionada à sua capacidade de perceber essas perguntas.* Por sua vez, a capacidade de perceber as perguntas depende do horizonte de cada sujeito, ou seja, de seu repertório de experiências, vivências, e conhecimentos, de sua capacidade de estar sensível aos questionamentos da obra, enfim, de sua abertura. Ao aceitar o questionamento, que aparece como um elemento estranho às possibilidades interpretativas dentro de seu horizonte, o sujeito se esforça para respondê-la alargando seu horizonte interpretativo. O estranhamento em um horizonte é então “acomodado” por um horizonte mais amplo, tornando-se familiar a ele. O movimento de aproximação e afastamento entre o que é estranho (o que não consegue ser absorvido por nossas estruturas conceituais) e o que é familiar vai resultar no

alargamento de horizontes, que, embora seja mais amplo que o alargamento de repertório, poderá ser utilizado como sinônimo, por se tratar de um termo bastante difundido no campo das artes.

Para Gadamer (2014, p.406), “compreender, é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão”. Pensando especificamente na compreensão artística, pode-se dizer que ela leva em conta tanto elementos objetivos quanto subjetivos, ou, mais especificamente, tanto elementos que permitem a negociação de significados quanto os que permitem a negociação de sentidos. De acordo com Rizzi, “A *interpretação* é a reconstrução do sentido; o *juízo* é avaliação que se faz do valor do sentido” (RIZZI, 2007, p.68); arriscaria dizer ainda que, além da reconstrução do sentido, a interpretação é a negociação de significado, ou ainda, que a compreensão é o resultado das negociações de significados e sentidos entre sujeito e obra.

De acordo com Pereira,

Produzir conhecimento implica a produção de estados de diferenças no interior de uma dada composição. Conhecer passa por perceber e interferir no acoplamento de universos de referências, gerador de novas marcas no sistema do complexo. [...] O Conhecimento é a produção e o acolhimento de marcas suscitadoras de estados diferentes do ser. (PEREIRA, 1996, p.255)

As obras de arte, assim como qualquer outra manifestação artística que não esteja inserida no campo das artes visuais, nos tocam onde nada além da arte toca (falo de arte como uma categoria geral, não apenas de artes visuais ou plásticas) e nos mostram que sempre há outras possibilidades de pensar o que não foi pensado, de dizer o que não foi dito, de possibilitar o que não foi possibilitado. Estar sensível aos questionamentos da obra é necessário para poder produzir conhecimento, possibilitar o alargamento do repertório artístico e dos horizontes interpretativos. Em outras palavras, Osório diz que

O que interessa é a possibilidade de sermos mobilizados pela presença surpreendente de algo que desloca nossas premissas de identificação, nos tira das certezas adquiridas, nos faz buscar um novo modo de perceber, de falar, de pensar. (OSÓRIO, 2011, p.231)

Mas, entendendo a arte como um campo consolidado de conhecimento, não só como um apanhado de obras e manifestações, devemos levar em conta a diversidade de interpretações possíveis sobre uma mesma obra. Sobre o assunto, Jane Alexander (Joanesburgo, 1959), artista sul-africana participante da 27ª Bienal de São Paulo, cujas obras carregam raízes políticas de países como Alemanha e África do Sul, mas que abordam o “caráter abstrato da tragédia universal”, nas palavras de Matjicio,²⁰ diz que prefere “deixar a interpretação da obra às múltiplas leituras do público, o que evidentemente a deixa vulnerável a interpretações equivocadas e à generalização”²¹.

²⁰ Steven Matjicio em entrevista realizada com Jane Alexander. Disponível em http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_gui_a_2006, p.102. Acesso em novembro de 2015.

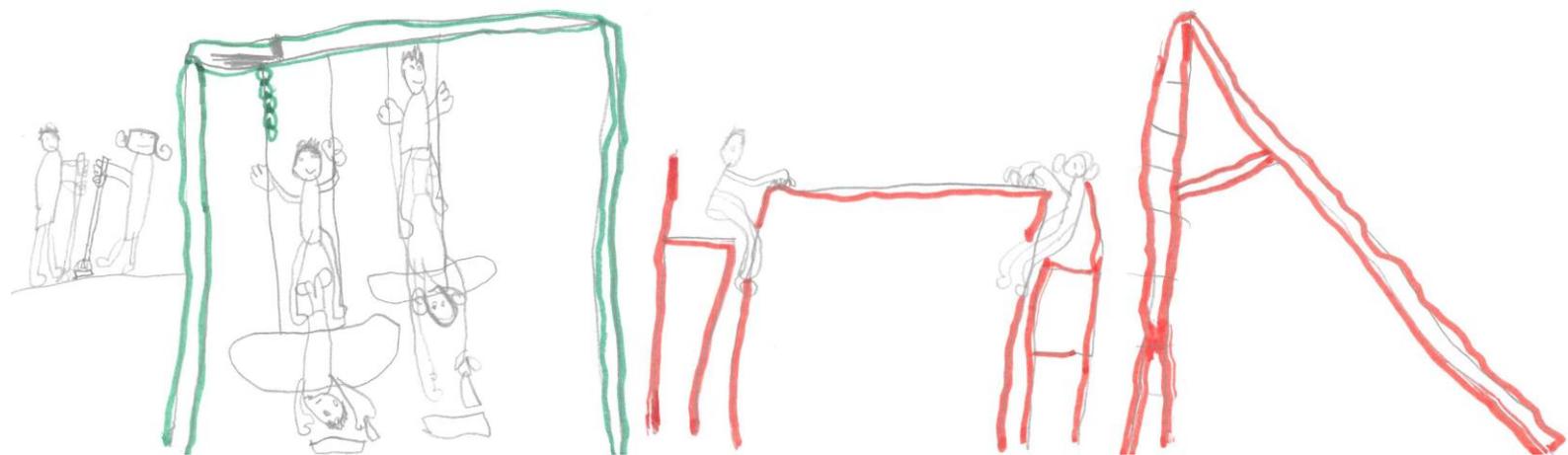
²¹ Jane Alexander em resposta à entrevista a Steven Matjicio. Disponível em http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_gui_a_2006, p.102. Acesso em novembro de 2015.

Meszaros, criticando a cultura da valorização estrita da interpretação pessoal do público – o “tanto faz” -, desarticulada do conhecimento construído e organizado pelas diversas culturas ao longo da história (por vezes equivocada e tendendo à generalização, como aponta Alexander), afirma que “A construção do significado pessoal é o começo da interpretação que move o mundo, que age no mundo. É a exata substância da sociedade democrática – ela muda o mundo” (MESZAROS, 2011, p.40). Interpretar é compreender, mas, para que se construa, além de *experiências de vida com a arte*, conhecimento sobre arte, é preciso que o público busque interpretações que os liguem com este objetivo. Neste sentido, buscar na tradição, no conhecimento produzido historicamente, antes e contemporaneamente a nós, é buscar uma compreensão que possa fundir com nossos horizontes pessoais com os horizontes históricos, alargando tanto um quanto outro. É novamente “estar entre muitos” (MARTINS, 2010, p.119), recheando

A conversa também com os pontos de vista dos teóricos que escreveram sobre o que ali vemos ou pensamos sobre arte e que nos alimentaram e fundamentaram nossos próprios saberes, com os textos escritos na mídia sobre a exposição [...]. (Ibidem, p.120)

Desta forma, percebemos que o alargamento de horizontes resultante da experiência com uma obra de arte não nos possibilita “apenas” novas possibilidades de interpretação e compreensão de outras obras de arte, mas, mais do que isso, nos possibilita novas possibilidades de interpretação e compreensão dos fatos do mundo. Também, que a interpretação baseada somente no sujeito e na obra, sem levar em conta a história onde ambos se inserem, é apenas o começo de uma interpretação que tenha relevância não apenas subjetivamente, mas que faça a diferença para a coletividade, pois amplia os horizontes da obra e constrói conhecimento sobre ela.

2. EDUCAÇÃO EM ARTE CONTEMPORÂNEA



Os contatos com a arte, que podem gerar experiências, acontecem nos mais variados locais, nas mais diversas situações. Um senhor que anda pela rua e se depara com uma obra de arte no espaço urbano, totalmente de surpresa; uma criança que descobre uma obra em sala de aula; uma moça que folheia um livro na sala de espera de um consultório dentário; o jovem estudante do EJA que visita uma bienal pela primeira vez com sua turma; a artista que sem se fazer notar acompanha um grupo mediado em um museu e escuta as discussões geradas a partir de sua obra.

Esses exemplos, mesmo que ínfimos, nos dão ideia da vastidão do campo da educação em arte; cada um deles nos projeta para uma situação diferente. Os encontros podem ser diretos (sujeito e obra) ou mediados (por um terceiro elemento), acontecer em uma situação planejada ou casual, em ambientes formais ou informais. Dada a ampla gama de possibilidades de experiências com arte, para poder aprofundar algumas delas, escolhemos, neste capítulo, nos debruçarmos sobre as experiências com arte nas escolas e nas instituições museais, sempre tendo em conta a figura do mediador, seja ele o professor da escola ou o mediador da exposição. Esta escolha se dá por serem estes os locais que prescindem, quase sempre, da figura do mediador, e por serem, na minha trajetória no campo da educação em arte, tipos de instituições em que a atividade mediadora se revestiu de sentido.

Antes de seguirmos, faremos uma breve ressalva no que tange às instituições museais. Entendemos que cada tipo de instituição – fundação, museu, bienal – tem um ideário que lhe é próprio no que se refere ao seu entendimento sobre arte, sobre seu público-alvo, sobre sua fidelização e sobre os discursos que estão embutidos nas exposições promovidas por eles. Cada uma destas características define as instituições de modo bastante particular, seja as afastando ou as aproximando. Um museu de arte histórica, por exemplo, pouco tem em comum com uma bienal quanto a sua curadoria, a sua visão institucional, a sua abrangência (no tempo e no espaço) ou seu projeto educativo. Mesmo museus históricos divergem em alguns pontos entre eles, assim como nem todas as bienais se posicionam da mesma forma em relação às características mencionadas ou outras não elencadas. Bem por este motivo, gostaríamos de deixar clara nossa opção por não adentrar nas questões de divergência e convergência entre as diversas instituições museais, tomando seu viés educativo (embora sabidamente diferentes entre elas) como ponto em comum, assim como decidimos utilizar o termo geral e homogeneizador *escolas*, mesmo sabendo das especificidades de diferentes redes e propostas pedagógicas. Esses agrupamentos não revelam nosso desconhecimento sobre as idiossincrasias relativas às instituições museais e escolares, apenas apresentam uma opção metodológica para uma análise mais ajustada ao que se propõe essa pesquisa.

No Brasil, no que se refere ensino de artes na escola, a partir dos anos 80 inicia-se uma mudança de foco, abandonando (ou tentando abandonar) a prática da livre expressão em direção ao exercício da livre interpretação. Cabe lembrar que a difusão da livre expressão encontra-se atrelada

a uma compreensão equivocada dos preceitos da Escola Nova influenciados por John Dewey. As propostas do autor, que mantinham o foco na criança e em seus interesses foi interpretada e posta em prática – no caso das artes – como um deixar fazer sem intervenção, suprimindo das crianças a possibilidade de construir a partir de seus interesses, deixando-as simplesmente trabalharem por si mesmas sem serem questionadas sobre o que estavam produzindo. Sobre a posterior mudança de abordagem, Barbosa afirma que “O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir a Arte” (BARBOSA, 2003, p. 17).

Cabe aqui uma breve retomada: a livre expressão nas salas de aula foi resultado de uma interpretação que se distanciou das ideias propostas por John Dewey que se constituíram como base da Escola Nova. Visando uma pedagogia centrada no aluno (em seus interesses e habilidades), acabou sendo descaracterizada na prática escolar do ensino de artes, pois compreendeu-se que, o aluno sendo o centro, o professor não deveria intervir em seu processo de trabalho. Sem a intervenção do professor no processo de trabalho dos alunos, suas produções acabaram por ser apenas expressões livres que não contribuíam de maneira significativa à construção de conhecimento em arte nem mesmo ao desenvolvimento da capacidade criadora do aluno, já que se produzia, em geral, mais do mesmo – pois acabava sendo uma atividade mecânica onde a reflexão não tinha lugar.

Os museus, ou espaços museais, desde sua origem se preocupam com a compreensão dos objetos expostos pelos visitantes²². Como já visto anteriormente, nenhuma obra porta em si seus sentidos, que lhes são atribuído pelo espectador. Na falta de informações contidas nas obras, ou mesmo “pistas” que pudessem ajudar os sujeitos a interpretar e compreender as obras, os museus criam recursos e estratégias de aproximação entre sujeitos e obras. Assim, aos poucos, o museu deixa de ser responsável apenas pela preservação e exposição de obras, alargando seu campo de atuação e tomando para si a tarefa educativa em arte em relação a seu público, inclusive anexando espaços educativos na própria mostra, como é o caso das Salas Educativas presentes na exposição **Desenhar no Espaço**, tratado no subcapítulo 2.3. Para esta reflexão, nos debruçaremos nas ações expressamente educativas, mas não deixaremos de mencionar algumas estratégias de aproximação entre público e obra que não estejam sob responsabilidade do projeto educativo da instituição (como folders, textos, expografia), mas que sejam relevantes para pensar os limites e possibilidades da educação em arte, como também os objetos mediadores de experiências com arte, propostos por Lygia Clark (essa discussão se estende ao longo do texto, estando presente de forma mais concentrada ao longo do capítulo 3). A questão explorada em **Desenhar no Espaço**, de linhas e

²² Essa discussão se encontra no próximo capítulo, subitem 3.2 *Mediação*, onde também há uma breve retomada da história de implantação dos programas educativos em instituições museais no Brasil.

formas que “tomam corpo” e saem do plano para existirem no espaço compartilhado com os sujeitos foi objeto da minha proposta pedagógica e vai ser descrita no subcapítulo 2.3.

2.1 Limites e possibilidades

Para pensar os limites e as possibilidades das experiências com arte contemporânea na escola e no museu, trataremos do potencial educativo da arte no que implica a relação com o outro. Fala-se em potencial educativo, pois toda obra possui potencialidades para fazer com que seus fruidores aprendam algo com ela ou a partir dela, resultando em

um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, enquanto porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. (PEREIRA, 2011, p.115)

Assim, pensamos estar deixando claro que, embora dediquemo-nos ao potencial educativo da arte, não a compreendemos como educativa por excelência, ou melhor, criada com o objetivo de educar. Acreditamos que sendo a arte o ponto de partida da questão de pesquisa (pois ela é a provocadora das relações, das trocas, das negociações – tanto entre sujeito e obra quanto entre sujeito e sujeito), ela é a propulsora do movimento de negociação que poderá proporcionar aberturas à alteridade. Ela é a geradora de experiências estéticas que vão modificar o sujeito, resultando em algo que “*ainda não existia*” (Idem, grifo do autor). Ainda, trataremos a educação em arte enquanto potencial educativo, pois acreditamos, assim como Gadamer, que “educação é educar-se, formação é formar-se” (GADAMER, 2001, p.14), que apenas na dinâmica pessoal de tornar familiar o estranho é que o sujeito educa a si mesmo, se modifica, se abre. Ao mediador cabe ser um multiplicador de ideias e propostas, cabe trazer o estranho, potencializar a escuta da pergunta que suscita o deslocamento de horizonte, na expectativa de que a questão encontre acolhida nos sujeitos fruidores.

Sendo a arte contemporânea um conceito polissêmico, cujas obras de arte exploram justamente suas aberturas, e cujas referências normalmente encontram-se fora da obra, há questões que surgem independente do espaço em que as potencialidades educativas da arte emergem. Entre elas: o que pode ser considerado arte? Como saber se algo é ou não é arte? Como trabalhar, na tarefa da mediação – seja na escola ou em ambientes expositivos – com obras cujas características que lhes atribuem seus caracteres artísticos se encontram fora delas? Quais aspectos (informação sobre a obra/o artista, negociação de sentidos, etc.) devem ser levados em conta para que, para além do contato com a obra, se construa também conhecimento sobre arte? O que cabe na mediação? Ainda: se a interpretação é subjetiva e o espectador pode interpretar a arte como quiser, todas as

interpretações têm o mesmo valor? Qualquer coisa vale? Se tanto faz uma interpretação ou outra, para que serve então a educação em arte? E, se aceitarmos que ela serve para mudar a consciência dos sujeitos, alargando seus horizontes pra que mudem sua compreensão de mundo e suas ações sobre ele, que tipo de ações são desejadas? E com quais sujeitos pensamos estar lidando?

São muitas as questões que surgem e que se desdobram quando tratamos de um tema cuja discussão é inesgotável. Muitas delas tentarão ser respondidas, neste ou nos próximos capítulos, outras, porém, mais do que gerar uma resposta, ficarão pulsando, alimentando o pensamento ininterrupto sobre a educação em artes, possibilitando, a quem se abrir pra elas, experiências sobre o tema.

Independentemente de a interação do sujeito com a obra acontecer na escola ou no museu, ou se ela é ou não mediada por algum dispositivo, cabe lembrar que o que importa nesta pesquisa é a experiência com arte contemporânea, o resultado deste contato, e não o contato em si. Nesse sentido, a ação na escola integra-se com a pesquisa teórica, iniciada anteriormente à imersão na prática, de forma a dar lugar à experiência nas aulas de artes. Por meio do que chamei de experimentações, tornar a experiência o foco do trabalho, tratá-la como resultado final almejado, nos distanciando da ideia de resultado como obra pronta, como trabalho finalizado. Essa ideia encontra também ressonância em alguns trabalhos de arte contemporânea, onde a importância do processo se sobrepõe a do resultado. Picasso disse "Eu não estou buscando, eu estou descobrindo"²³; é nesse sentido de descoberta de algo novo que as experimentações se organizaram, na tentativa de que as crianças, por meio de sua vivência, pudessem chegar a ter experiências.

Ainda, mesmo visando o resultado das interações entre sujeitos e obras, cabe ressaltar que considera-se haver diferenças radicais no que tange ao local e circunstâncias deste encontro. A primeira a ser citada é a *presença da obra ou de sua reprodução*; normalmente o contato que se dá na escola acontece por meio de reproduções de obras, enquanto no museu vemos as originais. Entende-se que a original tem muito mais potência que suas reproduções; não pela perda de sua aura, no caso das reproduções, como sugeria Benjamin (2000), mas pela redução de muitas de suas características: geralmente o tamanho é reduzido, se perdem as nuances de cor, de texturas. Isto, claro, quando pensamos em obras bidimensionais, pois o que podemos ter das obras tridimensionais são apenas representações de alguns de seus pontos de vista; ainda menos recursos temos quando se trata de proposições, instalações ou performances. Embora, na maioria dos casos, a falta da obra de arte "original" seja encarada como bastante limitadora, (e, na falta desta, também a falta de sua reprodução), muitas vezes é sua ausência que traz possibilidades de contato não com uma obra em especial, mas com a forma de operar da arte contemporânea, como foi explorado nas

²³ In: Holm, 2004, p.88

experimentações realizadas na escola²⁴. Ainda, há proposições que são a obra em si, podendo ser exploradas em toda sua potência em situações onde a falta de recursos prevalece. É o caso de **Caminhando**, de Lygia Clark, apresentada no subcapítulo 1.2. Embora se necessite de recursos materiais, a proposta pede apenas papel, tesoura e um pouquinho de cola (e nem precisa ser papel branco novinho não!). O principal elemento desta proposta toda escola tem, e muito: sujeitos! Cabe à mediação desafiá-los a aceitarem a provocação feita pela artista, para que então se lancem em uma condição de experimentação, de não saber o que está por vir, de deixarem-se tomar por inteiro pela situação vivida.

As atividades realizadas na escola organizam-se em torno do desenho, compondo o que chamei, após definir a linha de trabalho, de *experimentações com desenhos*. As experimentações incluem vivências distintas das vivências ligadas ao desenho no cotidiano escolar. Voltam-se para a exploração da linha, para a experimentação de formas de desenhar, de outros desenhos que não aqueles com os quais as crianças estavam familiarizadas: o desenho enquanto ilustração, o desenho totalmente livre, o desenho figurativo. Formas que são, sem qualquer sombra de dúvida, válidas, mas que revelam apenas algumas possibilidades do desenho. Explorar o desenho um pouco mais, dando a ver novas formas, amplia o horizonte interpretativo das crianças, modificando-as, pois “A vivência, seja de natureza contemplativa, seja de natureza ativa, é condição para nossa existência” (DERDYK, 1989, p.13).

Por que importa a linha? Por que importa o desenho? O desenho está presente na vida e na rotina escolar das crianças. Primeira manifestação da linguagem gráfica, são rabiscos que dançam nos papéis (e, às vezes, nas paredes!) enquanto representam um acontecer. Pontas de linhas que se encontram e se fecham em círculo, a dança vira roda de cirandar e o mundo ganha um novo sentido. Garatujas que vão e que vêm, em ritmos variados, com trajes vermelhos pesados como se fossem csares russos, ou leves quase transparentes, como uma brisa suave. Essa dança das linhas sobre a superfície está presente na vida escolar das crianças: desenhar após finalizar uma atividade, desenhar as personagens da história que foi contada na biblioteca, desenhar a família, desenhar as letras, ter a chance (quanta felicidade!) de desenhar no quadro negro com giz.

É comum que os desenhos infantis sejam trabalhados de maneira contínua e intensa na escola, mas explorá-los em suas potencialidades, nem sempre é a regra. Os elementos gráficos do desenho – ponto, linha, plano, são absorvidos e replicados nas escolas como conteúdos enrijecidos ou comumente submetidos a sua relação com o desenvolvimento da escrita, conectados a uma abordagem pragmática, em que “O professor acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade, preparar para a escrita ou aprender a construir formas mais semelhantes ao real” (CUNHA, 2012, p.25). Nesta mesma perspectiva, a ânsia adulta

²⁴ Conforme subcapítulo 2.3

de tentar entender o que está sendo representado no desenho, a “gentileza de avisar” que a cor utilizada não corresponde ao modelo “da realidade” ou o simples desejo de ter um desenho bonito (leia-se: fiel) decorando a sala ou os corredores, acabam por boicotar a dança das linhas e por formatar um modo de pensar e entender o desenho assimilados “naturalmente” pelas crianças. Derdyk nos lembra disso ao dizer que

Geralmente, o adulto impõe sua própria imagem de infância ao interpretar o desenho infantil. Esta projeção revela a desatualização de seu próprio conteúdo. Estático no tempo, o adulto é o oposto da criança que está continuamente em movimento. (DERDYK, 1989, p.50)

O que se aprende por detrás destas posturas que se repetem é que desenho bom é desenho fiel, que temos que *entender* o que está representado ou apresentado (seria esse o gérmen do “tentar entender o que o artista quis dizer?”), que deixar as linhas dançarem aos sons da nossa imaginação ou seguindo os compassos da nossa mão não é desenho, é uma riscalhada. Desnaturalizar estas concepções fechadas que definem o desenho a partir apenas de suas similaridades com o “mundo real”, amplia os modos de ver das crianças, ampliando assim, também, seus modos de criar. A ampliação dos modos de ver e perceber estão intimamente ligados à ampliação dos modos de agir, permitindo às crianças que elas se coloquem no mundo enquanto sujeitos criadores e produtores de culturas. Neste sentido, Gadamer afirma que “[...] a compreensão nunca é um comportamento meramente reprodutivo, mas também e sempre produto” (GADAMER, 2014, p.392).

Rabiscos e riscos vão aos poucos perdendo sua doçura e ficam esquecidos lá nas primeiras experimentações gráficas deixadas em uma pastinha ou no fundo de um armário. Desenho bom é aquele que se parece com o mundo. Mas, que mundo? Que mundo é esse, universal e abstrato que é o mundo de todas as crianças? Trabalhar com a riqueza do gesto, com a potência do ponto que se desloca, para, vira, vem e continua, sossega para tomar um fôlego, volta e se desprende lentamente do suporte deixando apenas as marcas de uma história que aconteceu é mostrar que existem outros mundos, que há outras possibilidades, que sempre podemos construir, destruir, reconstruir e desconstruir novos mundos. Trabalhar com as possibilidades da linha é potencializar a criação de novos mundos, e dar a ver a riqueza de cada um deles para quem participa por algum instante daquele mundo compartilhado. É partilhar um universo possível com outros sujeitos por meio de traços e formas diversos, variados, que ora se aproximam, ora se afastam, mas que partilham a presença da linha como elemento expressivo. É sair da matriz convencional para que a criança possa se perceber como um sujeito aberto.

Linha como o fio condutor, costurando ideias, vivências, percepções, experiências, conceitos e emoções em um desenho único, inscrito em um delimitado espaço, em um determinado tempo. A linha do desenho que se move pelo papel e pela ponta dos dedos escapa dos limites do suporte. É a linha que vai e que vem, no movimento oscilante do balanço. É a linha que faz o movimento do

olho, ora negra, ora multicolorida. É a linha contínua, que segue e que volta; é a linha interrompida, que ressurgue como outra linha logo ali. É a linha do rascunho, que não tem desejo de se tornar arte final. É um rascunhar-se constante, desenhando experiências na escola e na vida, educando e educando-se permanentemente, é linha sempre em movimento.

Pensar em uma linha existencial como linha em movimento, como um desenho sempre em construção que não chegará a ficar pronto, quanto mais se desenha, mais se vê que há outras possibilidades de desenhar. O que não foi desenhado resta “como infinita possibilidade”²⁵ de ser. Linha que desenha um professor que ensina enquanto aprende, que deixa pontas soltas e lacunas para serem completadas infinitamente. Derdyk diz que

A concepção de nós mesmos, como um ser acabado e estável, agarrado a uma ideia de eu, tal como a tábua de salvação no meio do mar, é um empecilho para nos lançarmos. A vivência pode significar um caminho aberto para o desconhecido, ampliando nossa consciência. (DERDYK, 1989, p. 11)

A linha de trabalho surgiu desta vontade de ampliar consciências, de ampliar possibilidades, de caminhar para o desconhecido, para o estranhamento. Se o desenho está presente na escola vinculado à representação e à realidade visível, ampliar suas possibilidades passa, necessariamente, por propô-lo em outras formas.

As atividades, contudo, foram sendo pensadas e delineadas com o decorrer do tempo, não havendo um projeto definido antes do início das aulas. Como um desenho que não se cansa de ser modificado – como linhas que se movem na mesma velocidade em que o modelo, sobrepondo-se, alterando-se -, o conjunto das aulas foi sendo desenhado em seu tempo presente, integrando os traços e rabiscos espontâneos das crianças com meus esboços feitos em casa no dia anterior. Linhas sobrepondo-se em camadas, formando um desenho único de maneira coletiva.

No quarto encontro com a turma A22, na segunda semana de aula, por exemplo, surgiu a necessidade de ajudá-los a se manterem com os olhos fechados enquanto desenhavam. Baseado em uma série de obras de Tomie Ohtake (Japão, 1913 – Brasil, 2015), em que a artista realizou pinturas sem ver as telas – as **Pinturas Cegas**, produzidas entre 1959 e 1962 -, o exercício consistia em tentar desenhar sem ver a folha. Sem vendas, ao contrário de Ohtake, manter os olhos fechados não estava sendo fácil. Sentados na cadeira em frente à classe, me posicionava atrás deles e com as mãos tapava seus olhos. Bastou que tapasse os olhos de uma aluna para que todos quisessem que eu tapasse os seus. Na falta de mais de duas mãos, enquanto alguns esperavam sua vez, os colegas ajudavam na tarefa de cegá-los momentaneamente. Cegar um pouco agora para ver melhor depois.

²⁵ T.S. Eliot em *Tempo passado e tempo presente* /The Four Quartets. Tradução de João Ferreira Duarte. Disponível em <http://canaldepoesia.blogspot.com.br/2013/06/t-s-eliot-four-quartets.html>. Acesso em setembro de 2015.

Como disse Paulo Herkenhoff, curador da exposição homônima às pinturas²⁶, “A venda, como a cegueira para Diderot, ilumina o conhecimento sobre o olhar”²⁷.

Em outro momento, a apresentação de algumas reproduções das Pinturas Cegas. Derdyk afirma que “A vivência é fonte do conhecimento, o alicerce da construção de nossa entidade. Fornece um leque de repertório, amplia a possibilidade expressiva” (DERDYK, 1989, p.11). Apreciação das cores, das formas, das relações entre elas. Sensibilizados pela experimentação de um processo semelhante ao da artista, potencializaram não apenas suas possibilidades expressivas, mas também as possibilidades de apreciação. Ampliaram suas formas olhar – e de ver. Nutriram a vontade de continuar produzindo: novos desenhos cegos apareceram, inclusive em outras aulas, como desenho (totalmente) livre no final das atividades. Sobre a vivência das formas de desenhar, Derdyk diz que “A relação física e sensorial que a criança estabelece com o desenho possibilita a experiência de novas realidades” (Ibidem, p.60). Ter tido a vivência de desenhar sem ver, explorando os sentidos de uma outra forma, possibilitou que as crianças experimentassem novas realidades ampliando suas possibilidades expressivas.

Se a primeira diferença radical no que diz respeito ao local e às circunstâncias de encontro do sujeito com a obra é a presença da obra, a segunda é a *ocasião* de contato. Em se tratando de estudantes, por exemplo, as relações entre eles e a instituição museal e entre eles e a escola são regidas por “forças” distintas. Enquanto, no museu, a relação sujeito-obra acontece de forma mais solta, pautada no repertório do sujeito e nas obras expostas, na escola, esta relação acontece inserida em um plano de aula, que por sua vez faz parte de um planejamento maior com objetivos previamente delineados e que conta com um plano de avaliação. Ademais, estabelece-se dentro de uma situação em que os alunos sabem (ou buscam saber) o que o professor espera que dela resulte, buscando atender a sua expectativa. Ainda, entende-se que a relação sujeito-obra dê-se de maneiras diferentes quando mediadas e quando acontecem de forma direta. Em todo caso, o que nos interessa é o resultado destas relações, as experiências dos sujeitos após relacionarem-se com obras de arte contemporânea, não nos interessando mensurar os valores das experiências (até pela impossibilidade e ridículo de tal tentativa).

No que diz respeito à ocasião de contato possibilitador de experiências, vai-se além da questão da relação sujeito-obra e expectativas de alunos e professores, chegando-se à questão de *quando* ocorre esse contato. As aulas de artes têm hora certa para acontecer: no mesmo dia da semana, durante um ou, com sorte, dois períodos de aproximadamente 50 minutos; já as experiências com arte podem acontecer a qualquer momento. Nem todas as quartas-feiras à tarde,

²⁶ *Pinturas Cegas*. Exibida no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, entre 12/04/11 e 19/06/11, na Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre, entre 15/06/12 e 12/08/12 e no Museu de Arte do Rio, no Rio de Janeiro, entre 19/11/13 e 02/03/14

²⁷ Disponível em http://www.institutotomieohtake.org.br/programacao/exposicoes/pinturas_cegas/pinturas.html. Acesso em outubro de 2015.

após o intervalo, será o melhor momento para que as experiências ocorram, muito embora os encontros sejam possibilitados. Saber que aquele é o momento destinado à aprendizagem em arte não determina que as experiências irão acontecer. Ademais, por que seria a quarta-feira à tarde o momento específico de ter uma experiência com arte?

Claro que quando se pensa em mediações em museus de grupos escolares, o tempo também é determinado. Há um agendamento feito geralmente com bastante antecedência em dia e horários pré-definidos. A duração da visita, embora não ocorra de forma precisa como os períodos escolares (definidos pelo toque das sirenes), é estabelecida a priori. Também há expectativas, tanto as que se referem aos desejos do professor que propôs a visita quanto as dos próprios estudantes em relação ao que será visto (isto sem falar da expectativa do mediador e também da instituição).

A expectativa, sendo algo que se espera sobre alguma coisa, é entendida como o preconceito hermenêutico. Na hermenêutica se experimenta o confronto entre a interpretação que é feita pelo sujeito em contraposição à tradição que constitui a visão hegemônica. Ao tensionar as duas visões sobre a mesma questão, o sujeito reelabora seu entendimento, a partir de uma nova verdade que surge. O preconceito hermenêutico é uma estrutura prévia de compreensão, estrutura a qual submetemos nosso entendimento sobre as coisas e é por isso que a relacionamos com a expectativa pois é a expectativa que é criada em torno das obras que vai possibilitar a geração de experiências durante a visita, pois ela será confrontada com uma nova visão, de onde surgirá a experiência. Justamente, de acordo com Gadamer, “a experiência pressupõe necessariamente que se frustrem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso” (GADAMER, 2014, p. 465). Talvez, por ser algo fora da rotina escolar, o contato com as obras durante uma visita a uma instituição museal gere uma expectativa maior que a gerada no intervalo semanal de uma aula para outra, e, por isso mesmo, a experiência ganhe mais destaque do ponto de vista de alguns alunos. Essa hipótese é levantada tão somente com base nas observações feitas durante minha atuação como mediadora e, posteriormente, como professora de artes, mas com ela não desejo afirmar que visitas a museus gerem experiências estéticas maiores, melhores ou mais relevantes, apenas que normalmente as visitas se transformam em experiências que deixam marcas mais duradouras nos alunos.

Por outro lado, se pensarmos nas visitas ao museus desvinculadas da escola, o fator *quando* do encontro com arte é determinado pelo sujeito; ele também determinará *quanto* tempo durará esse encontro, mas suas regulações serão muito mais flexíveis, pois não dependerão da vontade de outras pessoas ou da organização institucional.

Independentemente do local de encontro entre sujeitos obras, percebe-se que a educação em arte depende muito mais de *como* ele acontece do que *onde* ele acontece. Nem seria necessário mencionar que cada local propicia encontros diferentes, pois é evidente que as experiências

possibilitadas são diversas. Acredito, no entanto, que o clima do museu, com todo entorno da obra “cheirando a arte”, facilite as experiências com arte tão simplesmente pelo fato de o sujeito abrir-se mais para as obras em um espaço que é totalmente dedicado à elas. Deve ser por este motivo que a maioria esmagadora dos professores de artes (para não dizer todos, sem antes fazer um levantamento) deseja ter uma sala de artes, repleta de obras, reproduções, materiais e ideias pairando no ar, ou seja, uma sala que também “cheire a arte”. Talvez o fato de entrarmos “de corpo e alma” no universo da arte seja um disparador de experiências mais potente que apenas o visitarmos com a “alma”, enquanto o corpo permanece sentado na desconfortável cadeira com assento duro de madeira...

O entrar de corpo e alma também foi um fator importante nas experimentações. Enquanto sentados seguramos o lápis com a ponta dos dedos, a mão apoiada sobre a mesa para desenharmos no papel, quase imóveis, em algumas experimentações o corpo participou por completo da proposição. Corpo que é reconfigurado em suas posições para desenhar (deitado, agachado ou de pé, tentando desenhar sobre um papel que está no chão) ou reconfigurado em sua estrutura, sendo remodelado com a ajuda de próteses (balanço e canetinhas). Jackson Pollock (EUA, 1912 - 1956), ao falar sobre seu trabalho, diz que “[...] no chão fico mais à vontade. Me sinto mais próximo, mais uma parte da pintura, já que desse modo posso andar em volta dela, trabalhar dos quatro lados, e literalmente estar na pintura.” (POLLOCK, 1947)²⁸. Mesmo que Pollock não tenha sido convidado a participar da aula, as crianças dele se aproximaram. Desenharam dos quatro lados do limite da pedra que reveste o piso externo, andaram ao redor dela, estiveram no desenho. A relação estabelecida entre as crianças e Pollock é uma relação de aproximação pelo modo de fazer, de criar, de *estar com* a obra, e não uma relação de conhecer, ver a obra do artista. Pollock aparece não no que diz respeito às suas pinturas, produto final de sua obra, mas enquanto possibilidade de entender como foi feito, de viver a feitura de um desenho.

Mas, retornando à presença da obra quanto aos limites e às possibilidades do ensino de arte, é claro que para que uma experiência com arte ocorra, a arte tem que estar presente, mesmo que seja em um momento anterior. Se pensarmos em *obras* de arte (produtos materiais da arte), por exemplo, a reflexão sobre uma obra pode ocorrer depois de algum tempo do contato com ela, e não na sua presença, ou até mesmo por meio de sua descrição, ou apresentação (sem as presenças físicas dela ou de sua reprodução). Já, se pensarmos em proposições, a proposição tem que estar presente, sempre atualizada em relação à proposição primeira, a original (pois é que deu e dará origem a todas os seus desdobramentos). Fato é que não há encontro entre sujeito e arte sem arte (assim como não há encontro entre sujeito e obra sem sujeito).

²⁸ Em Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo350/action-painting>. Acesso em outubro de 2015.

Por mais que Lygia Clark almejasse um estado de arte sem arte, o que se propunha era criar um estado de arrebatamento, um estado mobilizador e gerador de experiências artísticas sem ter, necessariamente, um objeto de arte. Os objetos presentes em suas proposições atuavam de maneira a serem entendidos como objetos propositores. Sem a exploração do objeto e das reações que a exploração suscita, não haveria como se chegar ao estado de arte sem arte. Podemos citar, como exemplo, seus **Bichos**, estruturas articuláveis formadas por folhas metálicas unidas por dobradiças que “ganham vida” com a manipulação do espectador, e, mais do que isso, com sua entrega neste relacionamento, evidenciando suas potencialidades somente na relação com o outro. Sua mera contemplação não serviria para se chegar a um estado mobilizador, pois, para ela, eles não seriam objetos de arte, mas objetos mediadores de experiência. Por singularidades do campo (e do mercado) de arte, todavia, seus bichos continuam adormecidos aos olhos do público. Vale ainda dizer, aqui, que não compreendemos como necessária a presença (mesmo que anterior) de uma obra de arte, mas que a arte deve se fazer presente, seja como modo de ser, como forma de operar ou como maneira de pensar.

As potencialidades da arte são infinitas e suas possibilidades variam de acordo com cada sujeito e com cada situação. Justamente por serem contingentes, não foi feito na escola tudo o que poderia ser feito quando falamos em possibilidades do desenho. O que temos como matéria do campo empírico é apenas uma das tantas possibilidades de trabalhar com desenho. Bem por isso, optamos, ao longo do texto, por trazer além do que foi, *o que poderia ter sido*, mostrando o quão férteis e produtivas as pequenas ações desenvolvidas podem ser.

As possibilidades da educação em arte tendem a aumentar quando o educador também se coloca em posição de aprendiz, quando ele busca educar-se e construir-se como um sujeito experimentado, sempre aberto à novas experiências. Um educador que propõe para si e para os outros vivências que podem vir a gerar experiências abre um leque de novas possibilidades (para si e para os outros), alargando horizontes. Os limites da educação formal em artes são muitos, desde os impostos pelas organizações institucionais (grade de horários, carga horária, currículo) até os que para nós são considerados os mais graves: os limites impostos pelos próprios sujeitos – seja para eles próprios ou para os demais. Mesmo mais próximos da arte contemporânea, nós, professores de arte, muitas vezes não conseguimos operar na escola da mesma forma que ela opera no mundo. Não costumamos utilizar sua capacidade mobilizadora para mobilizarmos a nós mesmos nas escolas, ficando amarrados pelos laços e nós das limitações que se apresentam. Mudar esta perspectiva é alterar o modo de ser professor.

Se não são mais as formas visuais da arte que as definem, mas as formas de pensar a arte, tanto artistas quanto professores assumem o papel de propositores de situações. Barbieri colabora com este pensamento na medida em que afirma que “O lugar do educador se assemelha ao do

artista, porque ambos lidam com a possibilidade de criar novos sentidos” (BARBIERI, 2012, p. 21), enquanto Bourriaud define artista de vanguarda como aqueles que “procuram ‘inventar’ novas relações com o mundo” (BOURRIAUD, 2011, p.123). Buscar que os alunos vivam situações em que se estabeleçam *novas relações com o mundo* é inseri-los em um espaço de pensamento e ação organizado de acordo com os modos de ser da arte contemporânea. É agir e constituir-se como um professor *inventor*, como um professor-propositor.

Uma concepção de arte deslocada da cristalizada fórmula *espectador = observador*, é proposta, no Brasil, pelos artistas neoconcretistas. Lygia Clark, em seu livro-obra **Nós somos os propositores**, de 1964, coloca o artista em outro lugar, não mais um lugar de apresentação, mas de proposição:

Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência.

Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor.

Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação.

Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora. (CLARK, 1983, s/p)

Ao mudar o lugar do artista, muda também o lugar do público, ao espectador agora não cabe apenas olhar a obra, mas entregar-se a ela, às suas demandas. Lygia redefine as relações entre arte e público pois dá um outro sentido ao que é entendido como arte, como prática artística. De acordo com Christopher Dunn,

O que há de específico na linguagem de Clark, que é próprio da vanguarda neoconcretista, é a noção da prática artística como uma “proposta” que é contingente, especulativa, e busca a comunicação com a sociedade como um todo. Tais propostas eram, conforme sugere Clark, temporais e efêmeras, preocupadas principalmente com o aqui e agora. (DUNN, 2008, p.144)

A partir do pensamento de Clark e, sobretudo, da proposição de sua obra **Caminhando**, Martins e Picosque elaboram a ideia de professor-propositor. Aproximando artistas e educadores justamente pelo viés do *como relacionar-se* com a arte por meio de práticas provocadoras. Artistas e educadores propondo modos de relação com a arte, numa ação propositora que

move os aprendizes para a experiência, move para problematizações constantes, na multiplicidade rizomática de trajetórias que nascem de desejos, que se contaminam pelo afetar-se no envolvimento e nas perturbações frente às desaprendizagens necessárias. (MARTINS, 2006, p.237)

Ser um *professor-propositor*, como nos sugerem Martins e Picosque, um *professor inventor*, articulado às ideias de Bourriaud, um *professor criador* (de novos sentidos), como propõe Barbieri, nos leva na mesma direção: o do desafio criação de situações que possam ampliar as potencialidades perceptivas, interpretativas e expressivas – tanto dos alunos quanto nossas. O que une as atividades desenvolvidas na escola é este desejo de ampliação de potencialidades, levado

pelos caminhos traçados pela linha (literal e metaforicamente). Linha de trabalho que busca, a partir das experimentações, proporcionar que os alunos tivessem experiências que os levassem a ampliar seus horizontes, ampliando suas formas de ver e ler o mundo e agir sobre ele; ampliando suas possibilidades expressivas; ampliando seu universo de referências de possibilidades de ser, proporcionando e tendo sido proporcionado por um processo de aberturas à alteridade; ampliando suas possibilidades de relações com o outro, na medida do entendimento do outro como uma existência possível, onde o outro se coloca como alguém que pode somar, multiplicar. Neste sentido, Bourriaud afirma que “[...] a prática artística é sempre a relação com o Outro, ao mesmo tempo em que constitui uma relação com o mundo” (BOURRIAUD, 2009, p.119).

Loponte questiona: “O que professores (de arte ou não) podem aprender com a arte e a experiência estética para sua formação continuada docente?” (LOPONTE, 2013, p.3). A partir de seu questionamento, pergunto: *o que professores (de arte ou não), mediadores de arte, funcionários de escolas, de museus, alunos, visitantes, pais, equipe diretiva, equipe curatorial, faxineiros, merendeiros, seguranças, e mais todas as pessoas que possam ter contato diário ou eventual com a arte, tanto nas escolas quanto nos espaços institucionalizados de arte, podem aprender com arte e com as experiências dela advindas? Ainda, quais são as possibilidades que emergem dos encontros com a arte para quem, a partir deles, rompe limites?*

Sabemos que não é fácil responder a essa pergunta. Respondê-la de modo assertivo poderia, na verdade, podar suas potencialidades, suprimindo muito de sua potência. Respondê-la poderia aniquilá-la. No entanto, pensamos ser possível (e necessário) apontar em alguma(s) direção(ões). Apenas ver uma obra de arte já nos mostra que existem outras possibilidades – de ser e estar no mundo, de vê-lo, de lê-lo, de interpretá-lo e compreendê-lo. Bourriaud é categórico ao afirmar que hoje, a arte, mais do que “anunciar um mundo futuro”, nos “apresenta *modelos de universos possíveis*” (2009, p.18, grifo meu). Ainda, afirma que “A obra de arte apresenta-se como um *interstício social* no qual são possíveis essas experiências [experiências inter-humanas] e essas novas ‘possibilidades de vida’ [...]. É só, mas é muito.” (BOURRIAUD, 2009, p.62, grifo do autor)

Possibilitar experiências que, de diferentes modos, gerem *novas possibilidades de vida*²⁹, novas possibilidades de docência, novas possibilidades de gestão, novas possibilidades de educação, novas possibilidades de estabelecer relações e conexões, talvez seja *apenas* o que possamos aprender com a arte. *É só, mas é muito.*

Mais do que familiarizar com os conteúdos, estéticas e abordagens da arte, talvez seja esta a tarefa da educação em arte: romper limites e ampliar possibilidades, para poder romper mais limites e ampliar mais as possibilidades, para possibilitar que outros sujeitos rompam limites e ampliem ainda mais as possibilidades. A arte contagia. A arte contamina. Desta forma o universo da arte e as

²⁹ Expressão de Nietzsche utilizada por Bourriaud no livro *Estética Relacional*. p.96.

possibilidades da vida se ampliam, pois ao ter uma experiência o sujeito se modifica, e modifica o seu redor, criando seus *novos modelos de universos possíveis*.

2.2 Experiência com arte contemporânea

Embora as visitas às exposições possam ser encaradas por muitos como passeio ou atividade de lazer, o “simples” fato de entrar em contato com obras pode proporcionar experiências com o mundo das artes. Para que haja uma experiência com arte há a necessidade de se estar em estado de abertura, de “disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (PEREIRA, 2011, p.114). Esses efeitos, as experiências, sejam elas com a arte ou de qualquer outra ordem, se acumulam e se modificam nas vidas dos sujeitos e que vão contribuindo, uma a uma, para alterar as relações que cada sujeito estabelece tanto com obras de arte em específico (e também com o universo das artes) quanto com o mundo. Assim, as próprias experiências vão fazendo com que o sujeito se abra cada vez mais a novas experiências. A mudança de horizonte, por sua vez, não é apenas o resultado de uma experiência advinda de um encontro com a arte, é também o início de um próximo encontro. Horizonte, segundo Gadamer, “é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto” (GADAMER, 2014, p.399); ampliar o horizonte, ou seja, mudar o que pode ser visto, passa pela mudança do sujeito, o que corresponde a mudar “o determinado ponto”. Ampliar um horizonte muda o que vemos pois mudamos a nós mesmos e o nosso jeito de olhar, pois “Os sentidos e as percepções, filtros de nossas experiências, têm dinâmicas próprias no que diz respeito à maneira como percebemos nossas experiências e lidamos com elas” (VELLOSO, 2011, p.141).

A experiência com arte, ao mesmo tempo em que é resultado de um encontro onde houve alteração de horizontes, torna-se o ponto de partida para novos encontros, pois, ao alargar horizontes, permite que outras perguntas sejam feitas dentro de novos limites. Nas palavras de Hermann, “Quando somos afetados pela obra, a dinâmica daquilo que nos afeta, juntamente com a reflexão, leva-nos a criar novas compreensões, a criar mundos novos” (HERMANN, 2014, p. 136). No interior destes novos mundos, se tornam possíveis novas percepções, novas interpretações, novas compreensões e, conseqüentemente, a criação de outros novos mundos e de novas possibilidades de vida.

Entende-se experiência como o processo que modifica o sujeito, que o torna diferente, que o desloca de algo que ele tinha como uma verdade, mesmo que provisória. Para Gadamer (2014),

justamente, todas as verdades são provisórias, pois elas aparecem como resultado do processo de negociação, como resultado do diálogo, seja ele vivo (entre sujeitos) ou não (entre sujeito e uma obra de arte, por exemplo). Assim, “o verdadeiro sentido contido num texto ou numa obra de arte não se esgota ao chegar a um determinado ponto final, visto ser um processo infinito” (GADAMER, 2014, p. 395) pois cada novo encontro produz novas interações, tanto com os mesmos sujeitos (que tendo outras experiências, produzirão, em diferentes encontros, diferentes resultados) quanto com sujeitos diferentes (pois cada sujeito dialogará com a obra de acordo com seu horizonte interpretativo, que é fortemente relacionado com sua história de vida, valores, experiência, etc.). Cada ponto que ganha o estatuto de “ponto final” se torna imediatamente, também, um novo ponto de partida. É uma linha da vida, uma linha da experiência que se desenham no deslocamento destes pontos sempre em movimento.

Ao falarmos em diferentes resultados, como acima, não pretendemos, de maneira alguma, sugerir que se trate de uma oposição. Pode até acontecer de o resultado de um encontro ser o oposto de um encontro anterior, mas não é somente disto que se trata, trata-se de deixar claro que cada novo encontro pode produzir novos resultados, pois se abre o leque de possibilidades de sentidos em jogo na negociação. Neste sentido, de acordo com Gadamer, a “experiência que se faz de outro objeto altera as duas coisas, nosso saber e seu objeto” (Ibidem, p. 464).

A experiência, para Gadamer, é sempre negativa, pois nega uma verdade anterior, ela desloca o sujeito, contradizendo antigos pressupostos e, mostrando sua incapacidade de domínio sobre as verdades. Assim, sujeito experimentado “não é somente alguém que se tornou o que é *através* das experiências, mas alguém que está aberto a experiências” (Idem, p. 465), pois esse é ciente de sua incompletude e finitude. Quanto mais experiências ele vive, mais ele percebe que há novas experiências a serem vividas. Poderíamos dizer que o sujeito experimentado de Gadamer é o sujeito que experimenta constantemente, que a cada nova experiência que vive abre para si um leque de possibilidades, que abre outro leque, que por sua vez abre outro, mostrando que as possibilidades de vivências e experiências são infinitas. Em outras palavras, o sujeito experimentado é aquele que possui um alto grau de abertura a novas experiências.

Portanto, *possibilitar vivências que possam se transformar em experiências*³⁰ é proporcionar um ciclo produtivo de experiências que deem origem cada vez a mais experiências; é proporcionar-se, e proporcionar a outras pessoas, tornarmo-nos sujeitos cada vez mais abertos. De acordo com Rizolli,

o caminho que leva ao entendimento da arte solicita toda a gente de percepção aberta e capaz de assimilar novas experiências. À medida que percorremos o caminho, cresce a nossa compreensão. Encontramo-nos a compreender muito mais! (RIZOLLI, 2009, p.2267)

³⁰ Palavras de Pereira durante a disciplina *Conceito de experiência na formação de professores*, ministrada em 2014/2 na PUCRS (e também em várias sessões de orientação!)

Inserida nas possibilidades de experiência, principalmente nas experiências relacionadas à arte, a experiência estética ganha atenção especial, por estar relacionada às experiências que envolvem aspectos sensíveis. As maneiras como a experiência estética pode se manifestar, assim como as manifestações de arte contemporânea, são diversas, plurais. Elas estão relacionadas aos modos de perceber de cada indivíduo, e aos modos de transformar o material sensível em outra coisa além dele mesmo. Ao falarmos de sensibilidade nos referimos à estética, a ciência do conhecimento sensível (COOPER, 1995), ou seja, do que é apreendido por meio dos sentidos.

De acordo com Pereira,

A produção de sentidos que caracteriza a experiência estética é efeito do entrelaçamento, do arranjo que o sujeito faz com o objeto ou com o acontecimento de maneira rigorosa, ou seja, levadas em consideração as possibilidades de compreensão que a experiência torna viável. (PEREIRA, 2011, p.119)

Desta forma, a produção de sentido nos sujeitos, produto da experiência, do deslocamento provocado, é resultado da conjunção dos componentes sensível e cognitivo. Sabemos que as experiências estéticas não são privilégio resultante do contato com obras de arte, tampouco especialmente do contato com obras de arte contemporânea. Pereira afirma que “Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de *existir concretamente ou não*” (Idem, p. 115, grifo meu). A lembrança de um pôr-do-sol, o canto dos pássaros, um céu estrelado, uma catarata ou uma parede com tinta descascada também podem provocar experiências estéticas em nós, mas o que nos interessa aqui é pensá-las a partir de deslocamentos provocados pela arte.

De acordo com Hermann, a experiência estética “se institui de momentos passivos e receptivos, de um entregar-se ao objeto associado ao trabalho produtivo e ativo do sujeito sobre o material dado na experiência.” (HERMANN, 2014, p.134). Do mesmo modo, Rizolli afirma que “O artista nos oferece a qualidade de arte e o público sente-se estimulado para prosseguir, dando continuidade ao criar.” (RIZOLLI, 2009, p.2266). Assim, a experiência estética acontece quando o sujeito que se encontra com uma manifestação de arte é capaz percebê-la e de reagir à ela. Na arte contemporânea não é diferente, a experiência estética acontece no jogo de interação entre o perceber as lacunas da obra de arte e a construção de seus “preenchimentos” pelos espectadores.

Desta forma, retorna-se ao sujeito fruidor de arte contemporânea, problematizado no item 1.2, não como sendo um sujeito que apenas sofre o efeito estético das obras de arte, tampouco o sujeito que utiliza apenas elementos racionais para buscar “entender” a obra, mas como aquele que se dispõe a negociar, a partir dos elementos trazidos por ele e dos oferecidos pela obra, sentidos e significados. Entende-se o sujeito fruidor como “espectador criativo” (Ibidem, p. 2258), aquele que é capaz de interagir criativamente, gerando novas interpretações.

Na escola, ao possibilitar que as crianças vivessem experimentações que as deslocassem da matriz convencional do pensamento sobre o desenho, foi possibilitado que elas pudessem ter experiências estéticas e experiências de vida. Pensar na experiência como produto final da aula de artes é um possível caminho para provocar aberturas à alteridade. A experiência, enquanto algo que transforma o sujeito em algo que ele ainda não é, possibilita que se impulse um desencadeamento de aberturas. A abertura à alteridade é apenas uma das formas de direcionamento da abertura, e a abertura precede a esses direcionamentos. Proporcionar modos de relação com a arte que partam da vivência da criança com as linguagens artísticas nas suas mais variadas expressões podem gerar experiências que desnaturalizem formas já consolidadas – de arte e da vida.

Deslocar do clássico e do convencional não os nega enquanto possibilidades, mas amplia o horizonte de possibilidades de ser da arte e do sujeito. Ao trabalharmos com o desenho em diferentes versões – desenho cego, desenho efêmero, desenho em grupo, desenho com instrumentos em escalas diferentes, a lapiseira gigante e com próteses, o balanço e as canetinhas – apostamos na experiência como meio e como fim. De acordo com Holm “O processo de trabalhar com imagens promove uma auto-realização que, nem sempre, pode ser detectada no produto final” (HOLM, 2004, p.84). A busca da experiência como produto final das experimentações realizadas nos mostra uma forma possível de provocar aberturas e nos faz acreditar que estes sujeitos mais abertos se direcionem à existência do outro; possibilidade que é considerada não apenas como razoável ou plausível, mas como potencializadora das outras existências que ali estão.

Possibilitar experiências com o outro estão no bojo de projetos de arte como a **27ª Bienal de São Paulo – Como viver junto**, o projeto **7 bilhões de outros**, a mostra **Conversas** e a exposição **Desenhar no Espaço**, motivo pelo qual foram escolhidos para também conversarem com esta pesquisa, apresentando-se como outros no nosso diálogo. Por este motivo, já apareceram e ainda aparecerão no texto com vistas à ajudar-nos a pontuar algumas questões que envolvem a questão do outro, a abertura e a experiência estética.

2.3 Experimentações na escola

Pensando na aula de artes como um laboratório, as atividades realizadas se aproximam de experimentos. Mas, uma vez experimentando, os alunos afastam-se da ideia de dar seguimento a padrões rígidos, objetivos e repetitivos na busca de validar suas experiências. Nas aulas de artes, cada vez que uma criança se lança a experimentar, novos padrões são criados; cada um assume as rédeas de seu percurso rumo a ter uma experiência. Desta forma, o que propus não foram experimentos, cujo efeito desejado é controlado, mas o que chamei de experimentações, termo que,

embora seja usado como sinônimo de experimento em alguns casos, se revestiu de um novo significado para mim: *o de experimentar as possibilidades e potencialidades das atividades*.

As atividades propostas para a turma A22 configuraram-se como um conjunto de *experimentações com desenhos*. Lucimar Bello Frange (Brasil, 1945), artista brasileira, também aposta nas possibilidades do desenho, as chamando de experimentações e indo além, considerando-as como germinações, como potencializadoras de um seguir desenhando e pensando o desenho para além de suas formas fixadas. Assim como Frange, com seus **Desenhos de Comer**, propus degustações das formas do desenho, contatos simples mas potentes com outros sabores das linhas e suas composições, podendo deixar um gostinho de quero mais. A degustação não foi literal, como com a artista, mas de forma metafórica. **Desenhos de Comer** são o que o nome propõe, formas desenhadas a serem provadas, degustadas, comidas.

Chegada. Escolhemos uma árvore que é espaço de encontros entre os poucos habitantes do lugar. Balas de goma em diversos formatos (frutas, vegetais, sapatos, casas, carros), jujubas (redondas e compridas), sequilhos são colocados sobre tecidos, esses por sua vez, no chão. Crianças, adultos e adolescentes são convidados a desenhar com as balas – serão “o lápis”. O gosto e o sabor são os mínimos de cada pessoa, a clamar instantes e memórias gustativas antes dos atos de desenhar e pintar. Ao invés de sugerir desenhos e escutar o chavão: “não sei desenhar”, as “coisas de comer” agitam diferenças, estesias e conviviabilidades. Um desenho começa a surgir, a espera é presença por algum tempo. As balas-desenhos mostram coisas arredondadas: cocos, panelas, tampas, pratos, pedras do tauá, cortes de bambus – coisas, agora enredadas. (FRANGE, 2013, p.3415)



3. *Desenhos de comer*, 2014, Lucimar Bello Frange
 Fonte: <http://lucimarbello.com.br/site/?p=2075>

Compondo todas as formas de experimentar o desenho, trabalhamos com desenhos cegos, desenhos efêmeros, desenhos abstratos, desenho figurativos, desenho como rastro, desenho como mensagem, desenhos em grupo, desenhos de memória. Experimentações e germinações de formas de desenhar. Nem todos serão explorados com a mesma intensidade; nos dedicaremos, principalmente, às experimentações com desenho – desenho no balanço, desenho com a lapiseira gigante e desenho com as canetinhas acopladas às pontas dos dedos – por entendermos que elas são as atividades que mais se afastam do paradigma clássico de beleza e fidelidade ao modelo, a vertente do desenho mais explorada nas escolas. Assim sendo, vemos uma enorme potência de estranhamento provocador de aberturas a quem foi levado a entender o desenho apenas dentro desta ideia ao se deparar com as situações de experimentações, pois o estranhamento tem “o gérmen de

uma desconfiança salutar: a indagação dos paradigmas” (VELLOSO, 2010, p.152). Nem todas as experiências aqui relatadas deram supercerto, algumas inclusive nem sequer funcionaram como o esperado, Entretanto, entendemos ser importante mostrar na dissertação que não somente o que se encaixa “perfeitamente” com a teoria utilizada como referencial deva aparecer, pois as situações em que as coisas parecem não dar certo têm muito potencial de nos fornecer elementos para pensarmos nossa prática, elas são o estranho se interpondo, nos revelando novas verdades e, por isso mesmo, devem ser levadas em conta.

Anteriormente, no subcapítulo 2.1 falei de *desenhos totalmente livres*; como totalmente livres me refiro ao que comumente é chamado apenas de desenho livre. Já *desenho livre*, no vocabulário compartilhado com as crianças, refere-se à liberdade temática, ao poder desenhar o que quiserem, mas não da forma como quiserem. Neste sentido, a maioria das atividades trataram-se de desenhos livres, pois não foi fixado *o que* deveria ser desenhado, mas, em sua maioria, *como* deveria ser desenhado. Sentados, em pé, agachados, deitados em repouso ou deitados em movimento, o corpo fez parte destes desenhos não como fazedor de traços, mas como vivenciador e experimentador deles.

O corpo, além de participante dos processos do desenho, foi o solo fértil de possíveis germinações, o lugar das experiências. De acordo com Ostetto, “Crianças fazem poesia de corpo inteiro.” (OSTETTO, 2014, p. 1). Um corpo pequeno, cuja folha A3 corresponde a quase metade de sua altura. Um corpo que se move, e apenas por se mover, é que consegue desenhar. Um corpo alterado, sem visão, com próteses, um corpo voador. Corpo que partilha, disputa, compartilha um espaço em torno do papel de uso coletivo. Corpo que toca o outro, que se estende e se comprime para alcançar o pedaço a ser desenhado. Corpo que se abaixa e se levanta. Assim como os artistas de **Desenhar no Espaço** investem no corpo da obra, “na espessura da superfície pictórica para em seguida abri-la como um corpo estratificado [...], com diversas camadas que se articulam entre si e diante do espectador” (JIMÈNEZ, 2010, p.22), investimos no corpo físico, este que comumente contrapomos a alma, para junto com ela participarem por completo das experimentações artísticas. Experimentações possibilitadoras de experiências estéticas, relacionadas à “nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade” (HERMANN, 2014, p. 103), estes também, por sua vez, atrelados às sensações do corpo.

Uma das formas de trabalhar o desenho foi a partir da supressão da visão, considerada pelas crianças, em um primeiro momento, como uma tarefa impossível. Foi também trabalhado com suportes e materiais que, embora disponíveis na escola, são raramente usados pelos alunos: giz de quadro negro sobre pedra de calçamento. Em outro momento, também sobre a pedra, o papel em branco; para desenhar sobre ele havia um cabo de vassoura entre as pontas coloridas dos lápis e as mãos das crianças, distanciando os traços das pontas dos dedos. Dedos que, em outra situação,

desenhavam com giz de cera sobre papel enquanto o balanço não parava de oscilar. Deitadas de barriga para baixo, tentavam fazer as pontas de giz encontrarem o papel, num desafio em que cada risco tornava-se testemunha de suas conquistas. Desenhar com as pontas dos dedos, como desenhamos na areia, mas com próteses. O dedo continua e torna-se canetinha. Seu movimento não é conduzido pela mão com os dedos em pinça, mas pelo próprio movimento dos dedos. Retomamos aqui a questão da prótese mencionada ao trabalhar com **Bichos**, de Lygia Clark, no subcapítulo 1.2. Essa ideia de prótese nos é cara pois dá a dimensão de algo que aumenta as possibilidades de uma função natural; acoplada ao corpo dissolve a aparente separação entre sujeito e objeto, amplia capacidades, permite voar enquanto desenha ou desenhar com os dedos modificados. Essa concepção de prótese como algo que amplia as possibilidades e não como algo que vem a suprir uma falta será trazida futuramente no subcapítulo 3.1, ao retomarmos as proposições de Lygia Clark.

Na escola, há duas salas para trabalho com artes, sendo que a sala de artes para os ciclos iniciais era usada quase que exclusivamente por mim (excetuando-se algumas vezes em que foi utilizada no turno da tarde). Nas primeiras semanas trabalhei com todas as turmas exclusivamente nas salas de aula, indo para a sala de artes “aos poucos”. Esta estratégia foi elaborada em função de dois pontos: eu gostaria de conhecer melhor a sala, seus materiais e a organizar antes de ir para lá com os alunos e também em vista de uma solicitação da supervisão de que só levasse as turmas cujo comportamento permitisse que o deslocamento entre a sala de aula e a sala de artes não gerasse muitos conflitos.

Com a turma A22 estabeleceu-se uma dinâmica específica entre mim e a Francisca, professora referência da turma: às vezes trabalhava sozinha com o grupo, às vezes trabalhávamos juntas com a turma toda na sala de aula. Para ir à sala de artes, dividíamos o grupo, uma parte ia para a aula na sala de artes enquanto a outra parte continuava na sala da turma com atividades organizadas pela Francisca; no outro dia da semana, os grupos trocavam de lugar. A divisão de grupos seguia a divisão feita naquele momento em dois grandes grupos pela professora, um de meninos e outro de meninas. Depois de algumas aulas com o grupo todo e outras com ele dividido em dois, iniciamos um trabalho com pequenos grupos de quatro crianças, também de acordo com a nova organização estabelecida dentro da sala de aula da turma.

Uma das primeiras atividades realizadas com a turma toda na sala de aula, e que proporcionou que nos orientássemos na direção das experimentações, foi a de desenho cego, utilizando como referência as **Pinturas Cegas**, de Tomie Ohtake. A primeira reação foi de desconforto, de rechaço. Ninguém queria desenhar sem ver, porque não ia dar certo, ia ficar feio. Ao longo daquela hora, traços cegos (e outros nem tanto – porque eram feitos enquanto eles espiavam por entre os dedos) iam surgindo nas folhas. Um desenho, dois desenhos, três desenhos e

a dificuldade em não ver o resultado do encontro das linhas com a folha ia, ao menos um pouquinho, diminuindo. Velloso nos diz que

O inusitado e outros fatores que surpreendem nossos hábitos perceptuais no cotidiano enriquecem a complexidade e as habilidades de nosso aparato sensório-motor e podem ser provocados também por nosso planejamento e nossa motivação em testar possibilidades. (VELLOSO, 2011, p.141)

Desprender-se, mesmo que por “obrigação”, em um primeiro momento, das referências visíveis ou dos resultados observáveis, mais do que suprimir possibilidades (o que se pode pensar a princípio), as amplia, pois joga os sujeitos em uma condição não-usual, estranha, sobre a qual eles não têm domínio, tendo que lançarem-se no campo do desconhecido, para conhecê-lo e ao, mesmo tempo, conhecerem-se.

Lançar rumo ao desconhecido, variando linhas, traços, materiais, modos de fazer os desenhos, modos de aparecer, modos de fixá-lo ou deixá-lo apagar-se da superfície. Em outra proposta, giz de quadro negro brancos e coloridos foram distribuídos para trios ou quartetos. Com eles, as crianças deveriam desenhar sobre o piso de uma parte da área externa da sala de artes. Quadrados de pedra uns aos lados dos outros, coladinhos. Assim como as crianças, perto umas das outras, compartilhando o mesmo entorno do perímetro de seus desenhos, os mesmos materiais de desenho. Neste momento, representação livre. Talvez tenham surgido desenhos já conhecidos, guardados no arsenal do repertório de cada um. Mas, nesse caso, mesmo assim, não é o mesmo desenho, pois o tempo é outro, o suporte é outro, o material é outro, a posição do corpo é outra. Quando desenhavam o mesmo de uma forma diferente, experimentam a si em outra circunstância. Variações de possibilidades do desenho, variações de possibilidades de um mesmo desenho, variações de possibilidades de si.

Agachados, de joelhos ou deitados para conseguir desenhar no chão, as linhas surgem de uma forma diferente do que no papel sobre a mesa. Outro ponto de vista é sugerido e outra perspectiva aparece. Em uma área aberta, feito diretamente sobre o chão, o desenho também não pode ser guardado. Torna-se etéreo, efêmero. Seu processo de dissolução e apagamento inicia juntamente com sua execução. Passa o tempo, passa o vento, passam pés correndo durante o recreio. São desenhos provisórios, o que importa é a vivência do fazer, a experiência que resta.

Outra possibilidade, surgem as experimentações: organizadas em grupos de quatro³¹ crianças, em um primeiro momento, duas crianças tentavam desenhar com as lapiseiras gigantes sobre folhas apoiadas sobre o chão do pátio aberto, o mesmo chão de pedra outrora riscado e rabiscado com giz de quadro negro. Papel sobre o chão, um desenha enquanto outro segura a folha para que ela não se mova. Variações entre exercícios de linhas soltas e desprendidas de referenciais

³¹ Um dos grupos foi formado, excepcionalmente, por 5 crianças, em função de sua organização em sala de aula.

e do desejo de domínio do traço buscando representar sóis, casas, nomes dos colegas, o movimento do desenho seguindo o movimento dos braços que seguram a lapiseira, mesmo o traço estando a mais de um metro da mão/do braço. As lapiseiras, construídas anteriormente, eram um conjunto composto por lápis de cor de várias cores fixados com fita nos cabos de vassoura tomado emprestado das vassouras de limpeza da sala de artes.

Assim como a proposta anterior (desenho com giz sobre a pedra), em que as crianças estavam organizadas em grupos em função do uso do material gráfico, desta vez elas também deveriam se ajudar umas às outras. Uma desenha e a outra busca as folhas e as segura para que não rasguem, fixando momentaneamente o suporte sobre o chão. Ajudando e observando, enquanto uma experimenta, a outra observa. Em seguida, a troca de lugares. Fazer virar forma uma ideia que partiu da observação; observar por um outro ângulo as maneiras de se desenhar desse jeito, olhar o que está sendo feito depois de saber como se faz. Tentativas de figuração e escrita tentando dividir o espaço, mas sendo dominados na superfície do papel pelos traços livres. Mais uma manifestação em aula do traço solto (as primeiras apareceram na aula de desenhos cegos), desta vez, ao contrário da atividade de desenho cego, ocasionado mais pela dificuldade de manuseio do instrumento do que da falta de um sentido.

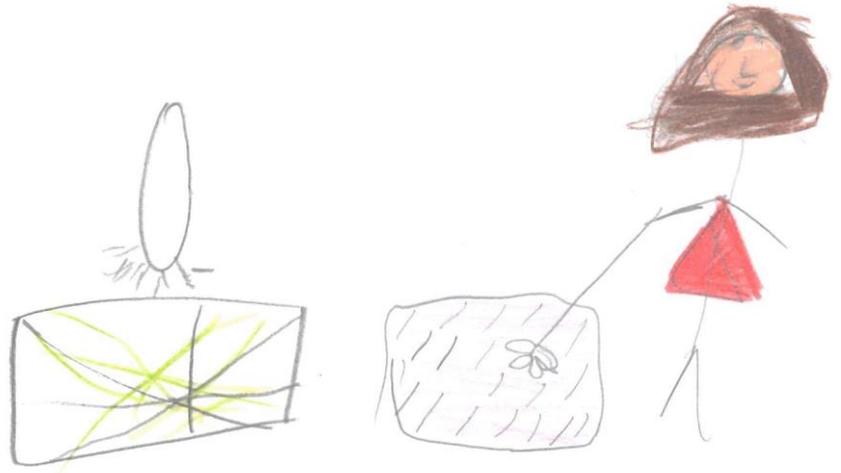
No trilhar da pesquisa foram encontrados alguns exemplos de propostas que iam na mesma direção das desenvolvidas com as crianças da A22. Uma delas, a oficina **Geringonças para desenhar**, desenvolvida por Gina Dinucci, dentro do projeto **Eu-desenho**³², promovida pelo SESC Belenzinho, em São Paulo, de janeiro a março de 2015, e em uma oficina realizada no Itaú Cultural, em setembro de 2015, em parceria com e o artista e ilustrador Marcio Marianno, tinha como ideia “construir aparatos para desenhar com o corpo”³³, “objetos elaborados livremente pelo público com diversos materiais cotidianos, muitas vezes reciclados, unidos a outros específicos da linguagem artística”³⁴. Objetos deslocados de seus usos mais óbvios foram transformados em instrumentos e

³² O projeto teve curadoria da educadora e escritora Valquiria Prates, que trabalha em museus, centros e espaços culturais há cerca de 15 anos, fazendo a curadoria de programas públicos e exposições de arte. Sobre ele, ela diz que “Mais do que pensar exclusivamente em pais e filhos, ou famílias, a ideia é envolver públicos de todas as idades em experiências que possam ser envolventes e significativas para todos os participantes. A importância deste tipo de ação se dá na medida em que é possível criar um ambiente de acúmulos de experiências e vínculos com os participantes, uma vez que muitos deles tem participado de muitas das atividades e podem, desta forma, construir um corpo de reflexões e experiências variadas sobre o que cabe na linguagem e expressão do desenho”.

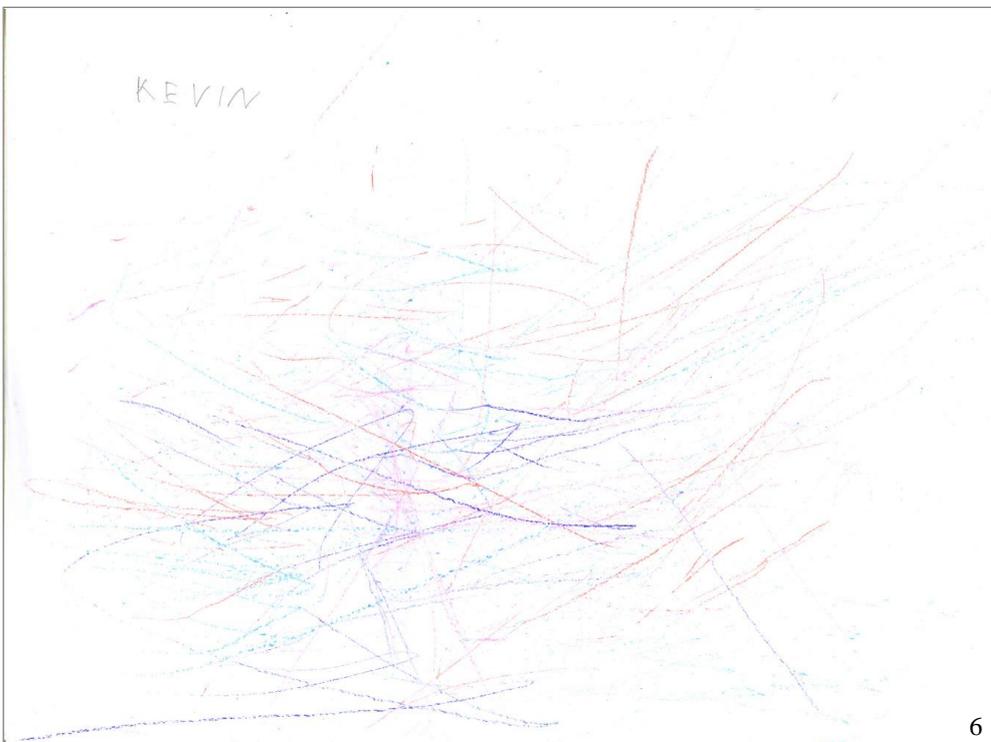
Retirado de http://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/8813_EUDESENHO. Acesso em dezembro de 2015.

³³ Retirado de http://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/8813_EUDESENHO. Acesso em dezembro de 2015.

³⁴ Retirado de <http://www.itaucultural.org.br/programe-se/agenda/evento/fim-de-semana-em-familia-geringoncas-para-desenhar/>. Acesso em dezembro de 2015.



4



6



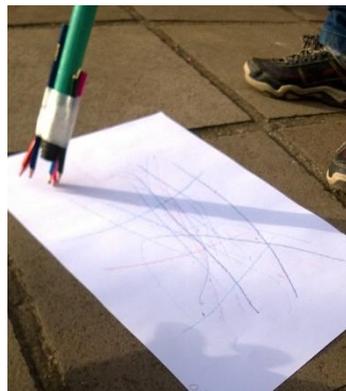
5

4. fotografia das crianças experimentando a lapiseira gigante (imagem da autora), 5. recortes de representações da atividade pelas crianças (desenho) e 6. cópia digitalizada de um desenho realizado com a lapiseira gigante, lápis de cor sobre papel, tamanho A3.

próteses capazes de traçar linhas e deixar marcas. Capacetes confeccionados com uma semiesfera oca de isopor com muitos lápis coloridos fixados como se lembrassem um porco-espinho; cotoveleiras de garrafa PET com giz na ponta e uma mangueira com giz, entre outros objetos, foram explorados por crianças e adultos durante a oficina³⁵. A similaridade da estrutura da foto ao lado com as lapiseiras gigantes também é compartilhada pelos artefatos utilizados no projeto Segni Mossi.



7. Imagem de atividade Geringonças de desenhar.
Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/programe-se/agenda/evento/fim-de-semana-em-familia-geringoncas-para-desenhar/>



8. Lapiseira gigante –
imagem da autora

O projeto **Segni Mossi - laboratorio di danza-disegno** (Mudança de sinais – laboratório de dança-desenho) é organizado por Alessandro Lumare e Simona Lobefaro para crianças de seis a dez anos, em Roma, na Itália. Sobre ele, em seu blog, Alessandro reflete:

Quem disse que se desenha sentado? Que, enquanto a mão corre sobre a folha, o resto do corpo tem que ficar dormindo/estático? Se pode desenhar com todo o corpo: correndo, saltando, rindo. Se pode desenhar sem olhar, desenhar com corpo do outro, desenhar com a voz, desenhar no ar. Se pode ser incisivo e você pode se perder no espaço. Se pode deixar uma marca mesmo ficando parado.³⁶

Desenhar no ar. Em um segundo momento, após a finalização dos desenhos com a lapiseira gigante, o tão atrativo balanço. Primeira reação: correr, sentar e embal...

³⁵ Para maiores detalhes das Geringonças de desenhar, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=rOvldOiTHYo>. Acesso em dezembro de 2015.

³⁶ No original “Chi ha detto che si disegna seduti? Che mentre la mano scorre sul foglio il resto del corpo debba restare a dormire? Si può disegnar con tutto il corpo: correndo, saltando, ridendo. Si può disegnar senza guardare, disegnar col corpo degli altri, disegnar con la voce, disegnar nell’aria. Si può essere incisivi e ci si può perdere nello spazio. Si può lasciare un segno anche restando immobili”. Retirado de <http://alessandrolumare.blogspot.com.br/2015/01/segni-mossi.html>. Acesso em dezembro de 2015.

- Só um pouquinho!!!!



9. Eu balançando uma aluna;
meus pés em evidência -
imagem da autora

Orientados como proceder, avisados que deveriam deitar sobre os pneus, deixando os braços pendentes para poderem desenhar sobre a folha deixada no chão, as respostas foram diversas: desde dificuldade e recusa em função do medo até quase tombos de tanta empolgação. Novamente dois a dois; enquanto uma dupla balançava-se desenhando, outra dupla ajudava os colegas tanto a trocar as cores dos gizes de cera como a embalá-los, eu também era ajudante enquanto orientava e auxiliava o exercício. Deitados, com os pés soltos, ficava difícil manter o vai e vem pra frente e pra trás. Alguns ajudantes, inclusive eu, subiam em pé sobre os pneus, posicionando os pés em suas laterais, para participar de outra forma daquele movimento pendular. Subir no pneu e balançar junto foi a maneira que uma das crianças encontrou logo no início da atividade. Se para quem estava deitado não era possível balançar-se sozinho, quem ajudava não conseguia empurrar as duas correntes que suspendem os pneus paralelamente, girando os colegas deitados. Após reclamações, uma delas, tomando a frente, mediou a situação subindo no pneu. No fim, para quem ajudava a balançar, era mais gostoso participar junto das feitura daqueles riscos, sobre o mesmo balanço, do que “apenas” o empurrando. Nem eu resisti. Mais gostoso, mais participativo, mais colaborativo. Fazer com, fazer juntos.

Movimento que, enquanto projeta voos, coreografa uma dança. Explorando as relações entre a dança e signos gráficos, uma das atividades realizadas no laboratório **Segni Mossi** consiste justamente em suspender as crianças fazendo com que desenhem enquanto flutuam, proposta que foi atualizada dentro os limites e das possibilidades oferecidos pela escola. Se, por um lado, o papel não era tão grande quanto o do laboratório **Segni Mossi**, nem o piso tão liso, por outro, a diversão e a vivência proporcionadas se ofereciam com a mesma potência. Esta atividade, realizada no laboratório de forma individual, foi adaptada para a realidade da escola a partir da organização dos pequenos grupos. Algumas atividades, embora possam ser realizadas em grandes grupos, ganham força quando são feitas individualmente ou em grupos pequenos. Outras, ganham potência quando

feitas com o grupo todo. Sabemos que nem sempre é possível reduzir o grupo para tornar as vivências das crianças mais significativas, assim como aconteceu com as crianças da A22, graças à professora Francisca, mas explorar ao máximo tanto as limitações quanto as potencialidades da escola favorece que se possibilitem experiências que modificarão suas percepções.

10. Imagem de atividade do laboratório Segni
Mossi – desenho aéreo

Fonte:

<https://catraquinha.catractalivre.com.br/brasil/aprender/indicacao/escola-italiana-faz-as-criancas-flutuarem-enquanto-desenam/>

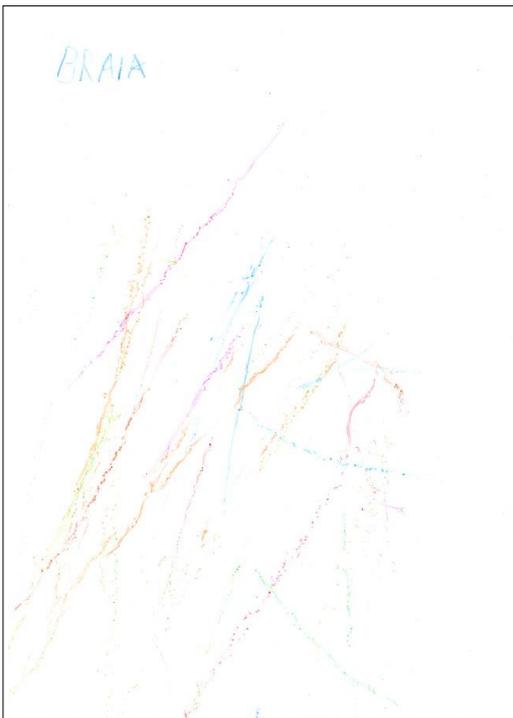
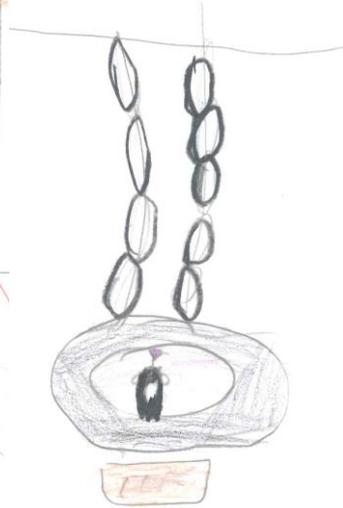
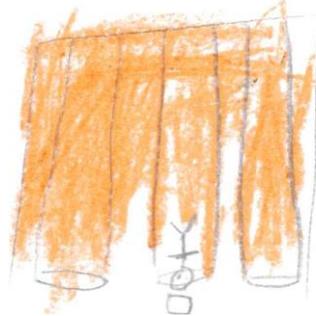
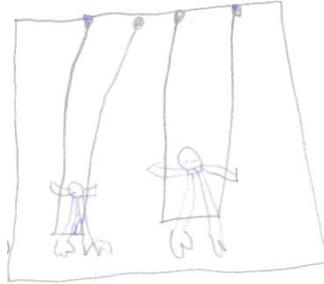
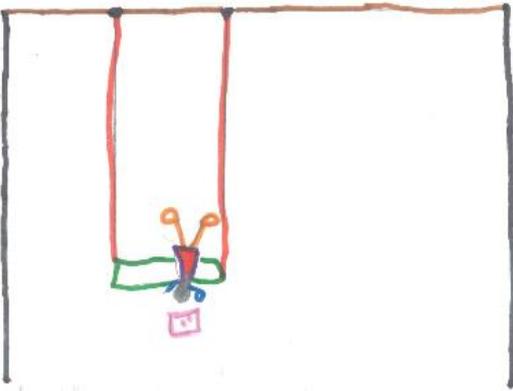


11. Crianças nas experimentações nos balanços –
imagens da autora

Bourriaud afirma que a atividade artística, ao ir na contramão da universalização dos comportamentos, sobretudo no que se refere ao campo comunicativo, “[...] tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados.” (BOURRIAUD, 2009, p.11). Todos estavam desenhando, mesmo sem desenhar, mesmo sem ter consciência que também desenhavam, a prática artística se apresentava como “[...] um campo fértil de experimentações sociais [...]” (Ibidem, p.13). Experimentar o desenho como rastro de uma brincadeira que se confundia com aula de artes, como registro do percurso de uma atividade artística. Um embalar constante para frente e para trás em que, no modo como exploramos as coisas ao nosso redor, e as relações que elas estabelecem conosco, podemos “reconhecer a intrinsecabilidade entre experiência, movimento e entendimento que temos de nós e do outro” (VELLOSO, 2011, p.137).



12



13

14

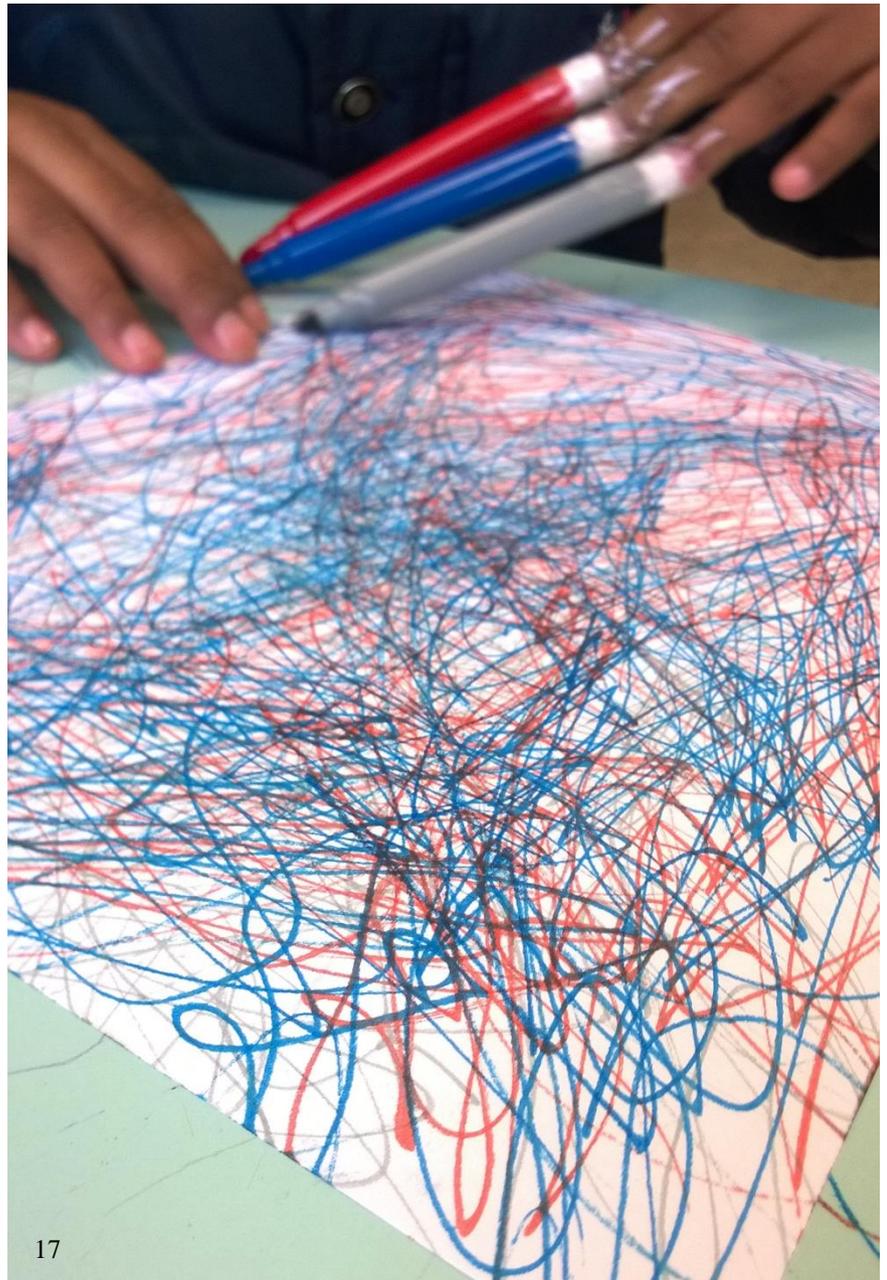
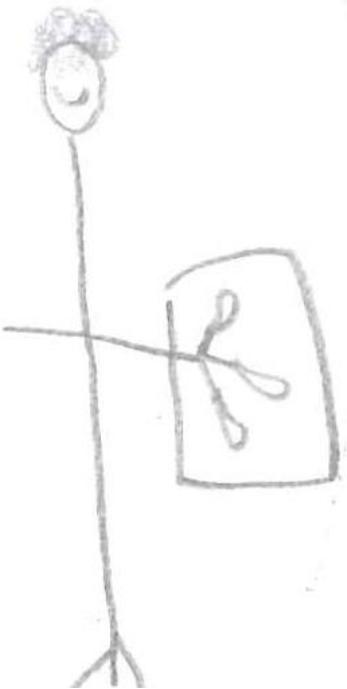
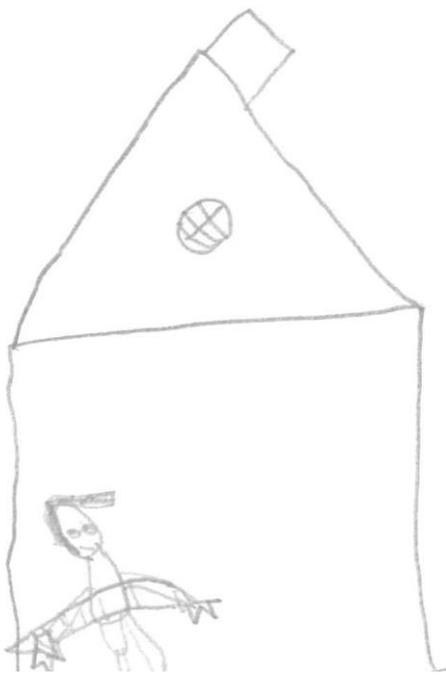
12. fotografia das crianças desenhando nos balanços (imagem da autora), 13. recortes de representações da atividade pelas crianças (desenho) e 14. cópias digitalizadas de desenhos realizados no balanço, giz de cera sobre papel, tamanho A3.

Uma outra proposição, feita apenas para dois grupos (aqueles em que o tempo de experimentação das atividades com a lapiseira e com os balanços foi mais curto), consistiu em acoplar canetinhas hidrocor nas pontas dos dedos das crianças utilizando fita crepe. Composições de traços coloridos à la “Edward Mãos-de-Tesoura sem tesouras”. Traço como rastro, como caminho, como “memória do trajeto” (DERDYK, 1989, p.144. Utilizar a possibilidade da linha como modo de pensar a arte contemporânea, não necessariamente vinculada à alguma obra ou artista, a linha como o desenho de um percurso, como a fixação do encontro do papel estanque e do corpo em movimento, “ocupando uma região de incerteza” (Ibidem, p.150). Linha como experimentação sensorial, como marca circunstancial.

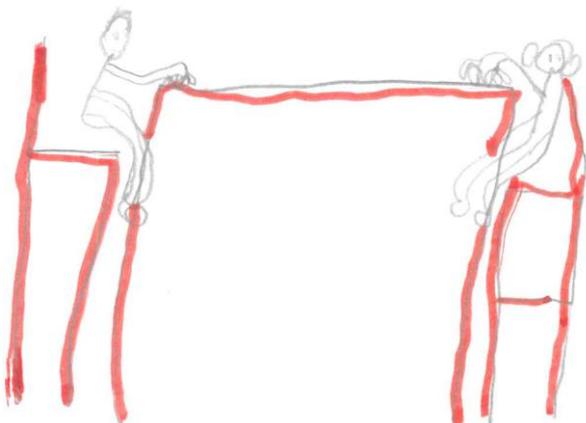
Propor o surgimento da linha como memória do trajeto, desvinculada da figuração, que se coloca e se apresenta sobre folhas de papel sulfite A3. Colocadas sobre o piso irregular, fixou marcas de giz de cera que iam e voltavam, mais rápido, mais devagar, tímidos, alguns até medrosos. Traços resultantes do movimento de todo o corpo de uma criança apoiada de bruços sobre um pneu velho suspenso por correntes. Nas mãos, pedacinhos de cor trocados de tempos e tempos com o auxílio dos colegas, os mesmos que impulsionavam o movimento, fosse empurrando, por trás dos balanços, ou embalando em cima dos pneus na velocidade do



15. Crianças durante a atividade com canetinhas nas pontas dos dedos - imagem da autora



16



17

16. recortes de representações da atividade pelas crianças (desenho) e 17. fotografia de uma criança desenhando com canetinhas na pontas dos dedos (imagem da autora).





18. Fotografias das crianças durante as experimentações com desenho – imagens da autora

surgimento das linhas resultantes do encontro do giz com o papel. Linha em movimento, como a representação infantil sobre o suporte. Desenho como acontecimento, como o que está acontecendo.

O pneu velho deixa de ser pneu, torna-se um possibilitador de voos, uma prótese acoplada aos corpos tão pequenos em relação à folha A3, que os permitem ser pássaros, morcegos, dragões, heróis ou simplesmente crianças voadoras com cores nas mãos. Crianças brincando com cores nas mãos que proporcionaram, mesmo sem saber, a outros alunos da escola que presenciassem uma performance de arte contemporânea. Holm afirma que

[...] se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhes damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo [...] As crianças são curiosas, pesquisadoras, mergulham nos projetos. (HOLM, 2005, p. 9)

Imersas nas experimentações no balanço, foram observadas por alunos de outra turma, colados às janelas para verem o que estava acontecendo. Sem nenhum aspecto espetacular, apenas entregando-se ao mergulho na experiência, enquanto viviam a prática artística, proporcionaram para alunos de outra turma que a observassem, não sem um estranhamento contínuo no olhar. Do desenho fez-se performance, mesmo que isso não tenha sido percebido por eles.

Experimentar o desenho como rastro, como registro de um percurso. Cadu (São Paulo, 1977) realizou o Projeto Migrações³⁷ entre 2000 e 2005. Nele, o artista pré-definia trajetões e modos de realizá-lo (automóvel, trem, barco, triciclo, avião). Para registrar o desenho do percurso, Cadu utilizou uma caixa de madeira de onde pende

uma peça composta por uma pequena base de madeira e uma única mola, prolongada em uma de suas extremidades por um tubo oco de alumínio, que abriga, em seu interior, um lápis em grafite maciço. Esse lápis toca o centro de um papel repousado sobre a primeira estrutura” (CADU)³⁸

O balanço da caixa durante o percurso é responsável por imprimir os traços que o registram. De outro modo, os traços feitos pelas crianças a cada vez que suas mãos passavam pela folha em branco, registraram o percurso de ir e vir constante, com variações de intensidade e de

³⁷ Disponível em http://www.galeriavermelho.com.br/sites/default/files/artistas/pdf_portfolio/CADU_bx_0.pdf. Acesso em novembro de 2015.

³⁸ Disponível em <http://www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/56/cadu/textos>). Acesso em novembro de 2015.



19. Reproduções digitais dos trabalhos sobre as experimentações

deslocamentos ocasionados. Se Cadu se afasta do fazer manual e aposta em sua ausência para a feitura de seus trabalhos (criando uma geringonça que desenha e não uma geringonça para desenhar), a experimentação na escola aposta na presença ativa da criança que vive a atividade enquanto a experimenta, onde cada traço resulta da ação da sua vontade e do movimento de seu corpo. Assim como Pollock, Cadu não fez parte das aulas, seu nome jamais foi mencionado, assim como suas obras jamais foram vistas. No entanto, ambos estiveram presentes neste processo de fazer arte, de pensar a arte, de ver arte e de interpretar a arte. Estão mais próximos dos alunos que muitos mestres da pintura estudados corriqueiramente. São mais familiares, embora desconhecidos, do que conhecidos distantes.

Pollock poderia se fazer presente também nesta atividade. Embora essa experiência não tenha sido realizada, seria interessante apresentar um vídeo de Pollock realizando um de seus *drippings*, pinturas gestuais em que o artista deixava que a tinta caísse diretamente dos tubos ou baldes, assim como da ponta dos pincéis sobre a tela estendida no chão, enquanto circulava ao redor dela. Também chamada de *gestualismo* ou *action painting*, a pintura gestual consiste em considerar a superfície como um espaço de ação, espalhando a tinta de modo espontâneo. É bastante provável que se parte do grupo visse o vídeo antes da experimentação no balanço e outra parte o visse depois, suas relações com o modo de fazer arte do artista seriam bastante diferentes. Relacionar o resultado plástico ao movimento que é feito pelo corpo, à entrega de um corpo todo e completamente envolvido com o trabalho, entender um acúmulo de pingos de tinta sobre a tela não apenas como um acúmulo de pingos sobre a tela, seria provavelmente muito mais fácil, simples e natural para o grupo que já houvesse vivenciado essa situação. Deslocar o entendimento do que é o desenho, do que é linha, permite uma desterritorialização do entendimento do desenho, criando um novo território onde outras formas de desenho são encaradas como plausíveis. Estar familiarizado aos processos e resultados da arte, ter sido deslocado da ideia de desenho como representação fiel, amplia a capacidade de reconhecer trabalhos de arte contemporânea como arte, afastando-os da criação do monstro do medo de arte contemporânea.

Da exploração do aparelho sensório-motor no ambiente e da maneira como o ambiente propicia as condições para dadas experiências serem vivenciadas ou não depende o modo como a própria experiência vai se configurar e a possibilidade de estabelecer relações com o outro. Explorar chances de estabelecer relações envolve, ainda, como nos aproximamos ou nos afastamos dos estímulos, organizamos respostas ou articulamos as condições proporcionadas por determinada situação. (VELLOSO, 2011, p.137)



20. Desenho de D. – trabalho escolar digitalizado; formato A4, 2015



21. Desenho de E. – trabalho escolar digitalizado; formato A4, 2015



22. Desenho de N. – trabalho escolar digitalizado; formato A4, 2015

Trabalhar o desenho como rastro, como percurso, como marca é mostrar que o desenho vai além da representação figurativa e da ilustração. É libertar o traço de sua uniformidade, de sua forma prevista, das limitações de sua forma mental. É mostrar um *outro* desenho possível. Um outro que se manifesta pelo seu processo, pelo seu resultado, pelos objetos utilizados. Processo: desenho como trajeto. Resultado: fixação do percurso. Objetos: desvinculados de suas formas de uso mais comuns. Outras formas de ver, pensar e utilizar as coisas do mundo ao nosso redor.

Duas outras atividades foram realizadas após as experimentações. Uma delas, um desenho figurativo aliando memória do que passou e avaliação do que restou. Todos reunidos no grande grupo, solicitei que cada um deles, individualmente, se desenhasse durante as atividades no pátio, tentando mostrar o que aconteceu e o que aprenderam. Ilustrações das atividades apareceram na grande maioria dos trabalhos. Crianças penduradas nos balanços conforme a maneira pessoal de cada aluno de se expressar. Quase todos vistas frontais do balanço, com as crianças deitadas ou em pé. O deitadas foram representados de cabeça para baixo, sem o uso difícil para esta faixa etária da perspectiva e do escoreço. Alguns conseguiram sugerir alguma tridimensionalidade ao colocar o balanço em forma circular ou elíptica (representando o pneu em perspectiva). No chão, quase sempre há a presença do papel, seja ele branco ou rabiscado. Lapiseiras enormes também podem ser vistas, assim como alguns dedos biônicos. Alguns trabalhos, porém, apresentaram uma profusão de linhas em sua superfície, deixando um espaço menor reservado para a representação das crianças em seus atos desenhísticos (conforme reproduções desses trabalhos reproduzidos na faixa em anexo).

A outra atividade consistia no grupo todo junto, novamente, na sala de aula, fazendo desenhos coletivos. Quatro folhas A3 coladas lado a lado para cada quarteto (organizados de acordo com a mesma configuração em que haviam ido para as experimentações) e a orientação de um desenho em que compartilhassem o espaço do suporte, não era para que dividissem e delimitassem o espaço para cada um. Orientação seguida por uns e ignorada por outros, mesmo sob insistência. Por um lado pude notar um convívio mais pacífico entre eles ali, em torno da folha com dimensões aproximadas a de seus corpos ainda pequenos, estendidos sobre o chão. Por outro, pouca variação nas formas de desenhar: muita figuração, muito desenho querendo ser certinho, muitas flores, muitos sóis, pouca variação de cores na mesma figura. Em um deles, porém, uma estrutura quadriculada aparecia grandona em uma ponta. Em outro, de quatro meninos, uma profusão de

riscos e rabiscos das mais variadas cores, iniciando em uma ponta e indo voraz em direção à outra, onde um colega desenhava compenetrado, mas nem por isso experimentando menos. Com duas cores na mão por vez, em movimentos de vai e vem, ia dando forma a sua figura humana (seria uma figura humana?) enquanto os demais seguiam movimentando o corpo ao redor da folha e as mãos sobre ela.

Como apenas o desenho apresentado na fotografia abaixo (figura 20), mostrou uma semelhança visual com as experimentações realizadas, voltei aos registros fotográficos, aos desenhos rastros e ao desenho avaliação da atividade a fim de buscar algum indício que fornecesse algumas pistas para entender o ocorrido. Dos quatro meninos, um deles havia faltado à aula no dia em que seu grupo foi para a aula de artes enquanto o restante ficou na sala de aula. Também faltou no dia dos desenhos relativos à ilustração da atividade e do que haviam aprendido. Nos desenhos rastros do balanço, da lapiseira e das canetinhas dos outros três meninos (em anexo nas páginas seguintes), nada diferente em seus trabalhos das demais crianças. No desenho sobre as experimentações, porém, uma surpresa: aqueles trabalhos onde havia uma profusão de riscos e rabiscos tomando a superfície da folha eram justamente destes três meninos, e apenas deles.



23. Crianças realizando um desenho em grupo
imagem da autora

No entanto, este foi um dos dois grupos que acabou realizando também a experimentação com as canetinhas, pois fizeram as duas outras atividades em um ritmo mais acelerado que os demais.

Ao voltar aos registros da atividade e analisá-los, não pretendemos afirmar, por exemplo, que quem fez os desenhos com canetinhas acopladas aos dedos constroem experiências mais profundas, a ponto de se evidenciarem em outras propostas, apenas que tentamos, ao recorrer ao que ficou, buscar conexões que pudessem nos ajudar a realizar reflexões e produzir questionamentos. As demais crianças destes dois pequenos grupos, por exemplo realizaram as mesmas atividades, mas não rabiscaram fora das experimentações. O aluno que faltou às aulas, embora não tenha vivenciado as experimentações, realizou um desenho rabiscado quando junto aos colegas.

Se podemos concluir algo, mesmo que momentaneamente, com este ocorrido, e com a reflexão dele advinda, é que as experiências são muito particulares, são geradas e incorporadas por cada sujeito de forma diversa, pessoal e subjetiva. A evidência da experiência dessas crianças pode ser observada a partir da materialização de um novo modo de expressão por eles vivenciado, experimentado e incorporado a seu acervo de possibilidades, resultando nos traços sobre o papel. Outras crianças, mesmo que não tenham materializado esta nova possibilidade, também poderão ter tido experiências tão (ou até mais) intensas quanto eles, mas o modo de lidar com a experiência está relacionado com o modo como cada um se relaciona com o mundo e consigo mesmo, não podendo, nós, a partir de uma avaliação de resultados plásticos, inferirmos se eles tiveram ou não experiências e de qual tipo elas foram.

Contraposta à vertente bastante marcada da linha como expressão nas experimentações, no início do ano foi proposta uma atividade, as *mensagens para o futuro*. Pensando a arte e o desenho como formas de comunicação, dando seguimento a um trabalho de arte rupestre, foi solicitado que cada criança fizesse um desenho contendo uma mensagem para as demais que iriam compartilhar a sala de artes. Uma vez finalizado, o desenho deveria ser recortado e colado na parede com fitas, compondo a nossa parede da caverna contemporânea, local de experimentações e partilhas.

De uma outra turma, a turma A31, um terceiro ano do ensino fundamental, trago para esta conversa enredada em muitas linhas, uma das últimas atividades realizadas: desenhos no espaço - intervenção na sala de artes com linhas. A atividade, inserida em um conjunto de aulas sobre elementos formais – ponto linha, formas – consistia em intervir na sala de artes com as linhas de

tricô e crochê disponíveis no nosso acervo de materiais. O objetivo específico era que percebessem as linhas que estão presentes ao nosso redor como possíveis desenhos materializados no real e que, a partir de uma prática de arte contemporânea, a intervenção, se aproximasse (continuasse a se aproximar) deste tipo de arte. Nesta turma, havia problemas de relacionamento interpessoal que



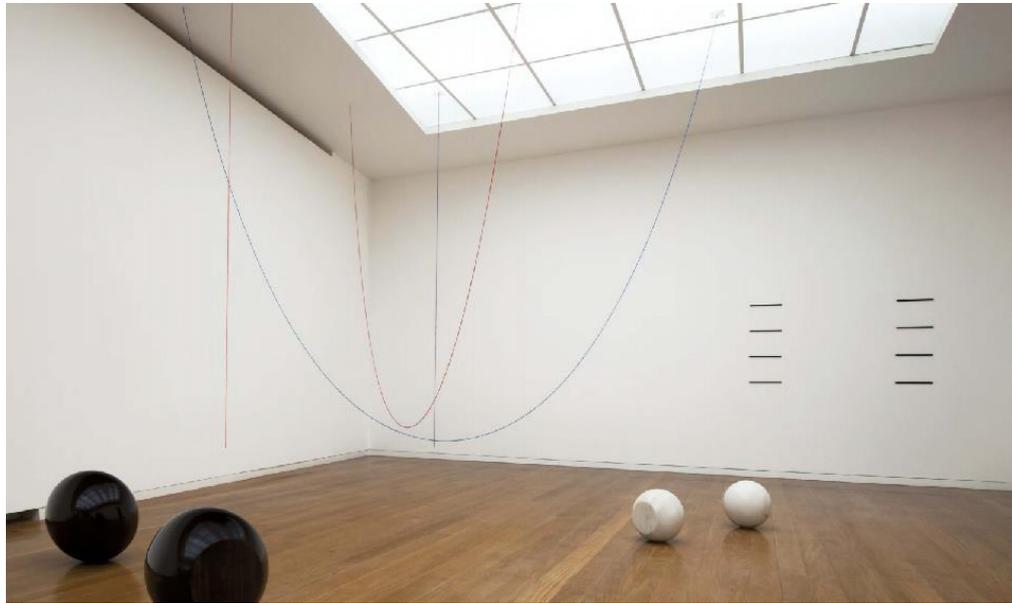
24. Crianças ensaiando desenhos no espaço com linhas de lã e de crochê – imagens da autora

foram amenizados a partir de uma quebra não-usual quando estamos falando de arte contemporânea. A quebra ocorreu justamente no sentido de limitar uma turma tão livre e cheia de possibilidades, mas que, de tão solta, não sabia onde se fixar. A utilização das tão execradas imagens xerografadas surgiram como um ato de desespero, de não saber mais o que fazer, mas que se mostrou extremamente eficiente e potente naquele momento (retomaremos este momento no subcapítulo 3.3 *Embates e conflitos*, justamente problematizando o uso de cópias xerográficas nas aulas de artes). Neste dia houve algo como mágica. Não houve correria, não houve gritaria, não houve confusão. As únicas coisas que se confundiam eram aqueles montes de dedos e linhas coloridas em torno dos

pés das cadeiras e das mesas da sala. Embora essa experiência não tenha atingido plenamente as minhas expectativas, pois os desenhos pouco se espacializaram, as crianças se ajudaram e fizeram um grande trabalho em conjunto – a intervenção na sala - e pequenos trabalhos em conjunto – intervenções pontuais feitas em colaboração com colegas, dando mais ênfase ao *desenhar juntos* que ao *desenhar no espaço*.

A expressão “desenhar no espaço” é cunhado por Jesús Rafael Soto (Venezuela, 1923 – França, 2005) e surge em contraponto às limitações do espaço pictórico³⁹, como possibilidade de expansão dos limites da pintura e de seus elementos formativos. O artista venezuelano, além de compor o elenco da exposição **Desenhar no Espaço**, participou da **Mostra Conversas** da 6ª Bienal do Mercosul. Nela, dividiu seu pequeno cubo branco, com Milton Dacosta, (Brasil, 1915 – 1988), Steve Reich (EUA, 1936) e Waltercio Caldas (Brasil, 1946), artista também presente na **Desenhar no Espaço**. Em ambas exposições Caldas apresentou a obra **O ar mais próximo**, composta de fios de lã cuja disposição e dimensões variam de acordo com o espaço expositivo. Tirar a linha do plano – o plano da representação - e materializá-la a emancipa do suporte, ampliando suas possibilidades. Traçar concretamente linhas no espaço, embora não seja a ideia que permeia a exposição **Desenhar no Espaço**, tampouco o objetivo da maioria dos artistas ali reunidos, nos fornece uma outra maneira de compreender o desenho, entendendo as linhas que nos cercam no mundo material como desenhos possíveis.

³⁹ De acordo com texto curatorial *Desenhar no Espaço*, de Ariel Jiménez. In: *Desenhar no espaço: artistas abstrato do Brasil e da Venezuela* na coleção Patricia Phelps de Cisneros / Ariel Jiménez et. Al.; tradução de Alex Branger e Cláudio A. Marcondes. – Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2010, p.11, nota de rodapé nº1.



25. *O ar mais próximo*, dimensões variáveis, 2012, Waltercio Caldas

Fonte:

http://www.iberecamargo.org.br/site/uploads/multimediaExposicao/051020120233_Waltercio%20Caldas%20o%20ar%20mais%20proximo%20e%20outras%20materias.pdf

Nesta mesma linha (com o perdão do gracejo), estava a proposta da sala educativa da Fundação Iberê Camargo durante a exposição **Desenhar no Espaço**. A exposição ocupou dois dos três andares expositivos do prédio e, em cada um destes dois andares foi ocupada uma pequena sala com dispositivos que tinham por objetivo aproximar o público das questões aparentemente tão formais trazidas pelas obras. As salas

ofereceram ao público peças interativas de caráter educativo, que cumpriram a função de ferramentas pedagógicas com o objetivo de possibilitar aproximações entre o público e os conceitos presentes na produção poética dos artistas apresentados na mostra através da manipulação e da experiência direta dos dispositivos.⁴⁰

Em uma das salas havia ganchos dispostos pelas quatro paredes e pelo chão, todas as superfícies brancas. De alguns pontos, saía um elástico tubular preto que era então fixado nos ganchos, indo de uma parede à outra, da outra ao chão, do chão a mais uma. Essas linhas desenhadas de elástico formavam um enorme desenho no espaço tridimensional, desenho efêmero, mutante, em movimento. Desenho feito a muitas mãos, que se movimentavam conforme nos movimentássemos

⁴⁰ Luciano Laner responsável pelo Projeto Educativo da Fundação Iberê Camargo na ocasião da exposição *Desenhar no Espaço*. Disponível em <https://lucianomontanha.wordpress.com/salas-educativas/>. Acesso em novembro de 2015.

dentro dele. Desenho obstáculo a ser transposto, desenho “sem papel, apenas com traços no espaço” (JIMENEZ, 2010, p. 34).



26. Sala Educativa da Exposição Desenhar no Espaço na Fundação Iberê Camargo
Fotografia de Luciano Laner. Disponível em <https://lucianomontanha.wordpress.com/salas-educativas/#jpcarousel-602>

Nicolas Bourriaud afirma, sobre a arte contemporânea, que a oportunidade da arte de alinhar-se a seu tempo, a partir de uma série de modificações e de reconstruções

cabe em poucas palavras: *aprender a habitar melhor o mundo*, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia preconcebida da evolução histórica. Em outros termos, as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modelos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista. (BOURRIAUD, 2009, p. 18, grifo do autor)

Explorar essa perspectiva em sala de aula vai na direção de constituir novos modelos de ação pedagógica dentro da realidade existente na escola. É modificar práticas e reconstruir formas de agir e pensar os conteúdos a serem trabalhados. É constituir novos modelos de existência aos sujeitos envolvidos e criar novas possibilidades para os objetos utilizados.

BRAIA

3. LABORATÓRIO DE NEGOCIAÇÃO



Para entender o que é colocado aqui com o nome de laboratório de negociação, é necessário recorrer a outros termos e definições que constituem esta expressão que define um conjunto de ações que possibilitam a negociação. A ideia contida na palavra laboratório refere a um local de experimentos; no caso desta dissertação, a ideia se amplia para *circunstâncias* – e não locais – onde são viabilizadas situações de negociação. No caso específico aqui tratado, onde é abordada a arte contemporânea, consideram-se situações de negociação como encontros entre obra(s) e sujeito(s) que levem os sujeitos a reverem seus posicionamentos, provocando um novo pensar sobre o que era tido como dado, estabelecendo nossas possibilidades para o que poderia já estar fixado. Relembramos que ao usar o termo obra nos referimos às mais diversas manifestações do campo das artes visuais, podendo ser um objeto, uma proposição, uma instalação, um happening e/ou o que mais possa ser abarcado por esta palavra polissêmica.

Mais comumente, pensa-se em contatos sujeito-obra durante exposições de arte em espaços institucionalizados ou nas aulas de arte na escola, mas será considerada aqui qualquer situação que proporcione a negociação. Ao utilizar a palavra obra, assim como na fala de Virginia Kastrup no ciclo de conversações [**Con]tatos com Mediação Cultural**, não se faz referência apenas a objetos, mas a todo um “campo de forças” que atravessam o sujeito que se deixa afetar (KASTRUP, 2007, p.42). Desta forma, obras inseridas no espaço urbano (que “surgem” no cotidiano do sujeito sem planejamento prévio), contatos com reproduções de obras em livros ou na internet, situações escolares nos mais variados componentes curriculares, contatos com reproduções (ou originais) em paredes de domicílios ou estabelecimentos comerciais, diferentes formas de fazer arte e de *pensar a arte* ou *pensar com a arte*, além de muitas outras possibilidades não listadas, passam a fazer parte do universo em que se pode pensar em negociação dentro da proposta da dissertação.

Fonseca define laboratório como “espaço coletivo capaz de articular oportunidades, interesses e habilidades” (FONSECA, 2014, p.19), ao passo que Bourriaud, ao falar do fazer do artista moderno, o define como “espaço de experimentação material” (BOURRIAUD, 2011, p.42), contrapondo à ideia de oratório, como “lugar da elaboração teórica” (Ibidem, p.42). Entendemos laboratório como um espaço colaborativo de exploração das possibilidades da arte; espaço como uma delimitação circunstancial (e não física), e colaborativo como o reconhecimento do outro como fundamental para a minha existência. Deslocado do *fazer arte* e se aproximando ao *relacionar-se com a arte*, o laboratório é compreendido como uma circunstância dedicada à experimentação, não

ficando restrita à experimentação material. Nesse sentido, de acordo com Fonseca, “laboratórios não são, laboratórios acontecem” (FONSECA, 2014, p. 23).

Poderíamos tomar em questão a abordagem de Laddaga (2013) sobre laboratório, mas compreendemos que entender laboratório como um espaço colaborativo remete à estética relacional de Bourriaud cujo postulado básico é “a esfera das relações humanas como lugar da obra de arte” (BOURRIAUD, 2009, p.61). Em **Estética Relacional** (2009), o autor explora, principalmente, uma vertente convivial e interativa da arte contemporânea, mas nos interessa ir além e transplantar a ideia de colaboração para a sala de aula, pensando não apenas em obras oriundas da criação coletiva ou participativas para além do olhar, mas nas possibilidades de pensar as relações humanas como fundamentais nas aula de artes.

Barbosa (2011) propõe que tomemos o museu como laboratórios de conhecimento de arte, nos apontando uma outra perspectiva

Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão importantes para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem de química. Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender nas oficinas, nos ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no museu. (BARBOSA, 2011, p.63)

A autora toma os museus como lugar de experimentação, como laboratório das artes. Embora sua proposta sirva para pensarmos a visita ao museu como parte de um processo que está atrelado ao trabalho na escola, afastando a ideia da ida ao museu como passeio, entendemos como sendo apenas uma das possibilidades de pensar o laboratório no ensino de artes. Mais do que um local para pôr em prática alguns conceitos, consideramos laboratório como circunstâncias, como atos de experimentação, como a exploração dos conceitos de forma ativa, independentemente do local onde acontecem. Neste sentido, pensar apenas no museu como possibilidade de laboratório limita muito as possibilidades de trabalho, pois muitas vezes é difícil levar os alunos para visitar instituições culturais. Não pretendemos adentrar nessas dificuldades, mas é necessário conseguir um horário no agendamento, reorganizar horários na escola, conseguir transporte, mandar bilhetes, ter mais alguém que acompanhe; tudo isso para levar apenas uma turma. Levar todas as turmas com as quais trabalhamos na escola torna-se, se não impossível, uma tarefa hercúlea.

Estender o entendimento de laboratório de artes para situações de experimentação que exercitem a negociação, que ampliem horizontes é estender as possibilidades de experiências relacionadas ao universo das artes dentro da escola. A um componente curricular que

tradicionalmente trabalha sem seu mais importante produto, a obra de arte, cabe justamente criar maneiras de aproximação à arte, às vezes mesmo que sem arte. A proposição de uma arte sem arte, criada por Clark, sugere a experimentação dos estados atingidos pelo contato com a arte sem a necessidade do objeto da arte. Atingir este novo estado, proporcionado por uma experiência artística é justamente a ideia do laboratório, seja ele realizado com ou sem o objeto artístico; mas, no entanto, *a partir da e com a arte*.

3.1 Negociação de significados e de sentidos

Para haver negociação entende-se que é necessário mais do que ver a obra, ir além do juízo gostar/não gostar, pois na negociação estão envolvidas ações do sujeito que transformem o ato de *estar com* a obra em produção de sentido e compreensão de significados. Ao se deparar com uma obra, independentemente de ter havido uma busca pela situação de encontro ou de o sujeito ter sido interpelado por ela (como, por exemplo, a arte urbana), o que importa é sua potência mobilizadora, capaz de provocar um estranhamento no sujeito. Novamente, incluímos no campo de sentidos da palavra *obra* as situações propostas dentro do universo da arte a fim de mobilizar o sujeito espectador, indo para além da compreensão de obras apenas como objetos. Assim, inserem-se também na definição proposições e experimentações artísticas cujos objetivos concentram-se sobretudo na processualidade, nas vivências e nas produções de sentido, ficando o objeto resultante (quando há) em segundo plano.

Nesse sentido, a escolha da arte contemporânea importa aqui não apenas como um recorte de produção e de gosto pessoal, mas por ser a produção que carrega em sua estrutura de pensamento e organização a questão do estranhamento. Hermann nos ajuda a pensar sobre o que é esta sensação de estranhamento quando nos diz que

O estranho se caracteriza [...] pela ambiguidade, pois é, ao mesmo tempo tentador e ameaçador. É tentador porque abre novas possibilidades que não foram incluídas na ordem vigente e ameaçador porque desestabiliza essa mesma ordem. (HERMANN, 2014, p.86)

A arte contemporânea conta com características provocativas para que suas obras possam causar no sujeito essa sensação de estranhamento, uma reação de certo desconforto, até mesmo desestabilizadora, para, a partir daí, provocar reflexões sobre seus pressupostos. O que lhe era

familiar é subitamente abalado, e o sujeito obriga-se a refletir sobre isso. Para tanto, é necessário que mobilize suas formas de pensar e, ao fazê-lo, que remodele seu entendimento de mundo, para acomodar o estranho de forma que ele venha a se tornar familiar.

Tornar o estranho familiar, fazê-lo entrar na nova ordem vigente, negociar sentidos, desterritorializar e reterritorializar, transformar uma vivência em experiência. É nesta dinâmica reflexiva entre o estranho e o familiar que opera a arte contemporânea. É a definição, *sempre transitória*, de novos entendimentos para as questões provocadas pelas obras, que permite ao sujeito agregar repertório e, mais do que isso, alargar seu horizonte de possibilidades interpretativas do mundo. A negociação acontece exatamente neste espaço em que o estranho vem a se tornar compreensível pelo sujeito

por meio da ação reflexiva e posterior construção de conhecimento. Laboratórios de negociação são, portanto, as situações em que se torna possível que o sujeito opere a partir de uma obra (de um campo de forças da arte) e produza sentido sobre ela. As obras de Lygia Clark operavam neste sentido de laboratório:



27. *Máscaras Sensoriais*, 1967, Lygia Clark

Fonte: <https://ctrlbarbara.wordpress.com/2013/02/08/experimentando-o-seu-corpo-sobre-a-arte-sensorial-e-os-wearables/>

iam muito além de objetos,

eram situações que propunham novas formas de produção de sentido por meio da utilização de objetos conhecidos de formas desconhecidas ou inesperadas, mas sempre estranhas. É o que se apresenta em **Máscaras Sensoriais**, máscaras confeccionadas pela artista com materiais diversos que oferecem aos sujeitos a oportunidade de viverem experiências solitárias. Buscando sensações particulares, Lygia agregou diferentes materiais no lugar dos olhos, colocou chás e semente na altura do nariz, perto dos ouvidos anexou materiais que produziam sons característicos. Desconectados do mundo e conectando-se consigo mesmos, os *espectadores-fruidores-*

participantes, isolados em si, se concentram em seus próprios corpos, em suas sensações potencializadas pela adição de elementos provocativos nas máscaras, próteses sensoriais. Velloso, ao falar sobre os modos de atualizar a percepção e assim, alterar possíveis respostas do corpo, diz que

Outro procedimento é poder voluntariamente se predispor a outras experiências que ponham em risco os padrões no corpo já conhecidos e de conforto, que são funcionais e que quando mudam fundam um estado de confusão-crise. Este permite que se experiencie diferentemente e que se criem novos caminhos, até mesmo mais funcionais que os anteriores (VELLOSO, 2011, p.141-142).

É imerso nesta confusão-crise que o sujeito habitua-se a uma nova ordem, a um novo estado das coisas – a um novo estado do eu, sobretudo. Nesta nova ordem, entre o estranho e o familiar, o sujeito vive uma experiência. Situações que modifiquem o estado das coisas também foram propostas para os alunos da turma A22. Possibilidades de transformar o medo e o incômodo de desenhar sem ver na primeira vez que a atividade foi proposta em desejo de desenhar desta forma no final das atividades, seja pelo prazer encontrado em uma nova forma de expressão ou pelo desafio de incorporar essa forma aos seus arsenais de estratégias.

Entende-se negociação como confronto de ideias, como tensão entre o novo que desestabiliza e sua acomodação em novas estruturas interpretativas. Negociação enquanto embate onde não há perda, pois as partes envolvidas só tendem serem enriquecidas, renovando suas compreensões e suas possibilidades de sentidos. Edmir Perroti vem a contribuir com este entendimento. De acordo com o autor,

[...] quando falamos de negociação é bom lembrar que estamos falando de cultura, portanto, de negociação simbólica. Não estamos simplesmente falando em negociação no sentido material ou comercial, financeiro, econômico. Ainda que a cultura implique também objetos, materialidade e, nos dias atuais, esteja profundamente vinculada a intrincados mecanismos do mercado, não é a esse patamar de negociação que estaremos voltados. O termo negociação refere-se, aqui, portanto, à trânsito, à dança de signos, de discursos investidos de significados e de sentidos. (PERROTI, 2007, p.122)

Para o autor, a negociação está ligada à mobilidade, à movimentação do sujeito em relação à compreensão da obra que é capaz de fazê-lo apropriar-se do universo cultural que ela contém e da qual faz parte. Ou seja, toda obra é um mundo em si mesma, ao mesmo tempo em que carrega em si características da cultura em que está inserida.

A negociação de sentidos estabelecida entre o sujeito e a obra pode ser dar na relação estrita entre ambos, ou ser mediada por um terceiro. A ação deste terceiro elemento que entra no campo de

forças da negociação, estabelecendo possibilidades de relação entre a arte e o sujeito, é a mediação. A mediação também pode ser feita por meio de objetos. Embora Clark utilize objetos, seus objetos não são necessariamente objetos de arte, mas *objetos mediadores* que podem gerar, a partir do diálogo com os sujeitos, situações de arte. Objetos que “não terão mais existência alguma possível fora da experiência daqueles que o vivem” (ROLNIK, 1999, p.14). A mediação também pode ser vista como atividade; instituída em programas educativos de instituições culturais, a mediação propõe aproximar sujeitos e obras, atuando no espaço do *entre*. A mediação tem a tarefa de proporcionar o diálogo entre as partes envolvidas, trazendo elementos que abrem possibilidades de sentidos ou que oferecem chaves de decifração de significados ainda não ponderadas.

Sobre a decifração do significado das obras, Caminitzer, curador pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, diz que

Uma exposição é montada com base em um código de leitura bastante complexo, um código que concorre com outros códigos, e esse código de exposições tem de ser aprendido. O conhecimento desse código é, em realidade, o primeiro passo verdadeiro de acesso à arte. O que dá a consciência sobre a arte. Dar por certo que esse código é óbvio e compartilhado é um ato classista e arrogante. (CAMINITZER, 2009, p.18)

O autor problematiza a questão da aprendizagem da leitura dos códigos organizadores do sistema de artes. Não se trata de aprender o código específico de cada obra ou manifestação artística, mas de entender que cada obra ou manifestação está inserida em um sistema muito maior que baliza a sua leitura. Nesse sentido, o acesso a uma obra pontual é facilitado quando o sujeito domina a linguagem do sistema de artes, pois ele terá maiores condições de negociar seu significado. Neste ponto, acreditamos ser importante retomar a questão trabalhada anteriormente no subcapítulo 1.2.1 sobre, de um lado, a instabilidade da arte contemporânea, seu desprendimento do cânone – relacionadas à decifração de significados - e de outro, sua abertura, seu não-controle do resultado de seus encontros – relacionadas à atribuição de sentidos. Acreditamos que cada encontro deva configurar-se como uma imersão nas potencialidades da obra para que o sujeito possa emergir dela com uma experiência, levando em conta que para negociar significados ele deve ter domínio de pelo menos alguns códigos balizadores da arte contemporânea e que para negociar sentidos deve estar aberto.

No que se refere a negociação de sentidos, a mediação envolve fatores bem mais subjetivos: de um lado estarão as obras, a exposição, o sistema de artes e, do outro, o público, suas crenças, concepções e histórias de vida, todos atuantes nos sentidos atribuídos às obras, sempre passíveis de

alterações. Dominar os códigos da arte contemporânea passa pelo conhecer sua instabilidade e pelo saber do não-controle do resultado da experiência.

À mediação cabe, então, auxiliar a negociação, tanto de significados quanto de sentidos. Por entendermos que a negociação envolve tanto os significados quanto os sentidos negociados, a partir de agora utilizaremos o termo negociação (assim, sem complemento) para nos referirmos a todo o processo de negociação, complementando-o (negociação de significados, negociação de sentidos) quando houver necessidade de diferenciação.

3.2 Mediação

A mediação, embora analisada aqui sob o sob um olhar que busca perceber as contribuições na interação sujeito-obra de arte contemporânea, não é exclusiva deste recorte de produção artística, tampouco acontece apenas por meio da ação humana - não é exclusividade de alguém que, por meio da palavra e de ações educativas, coloca-se a disposição para possibilitar pontes de conexões entre obra e espectador. O papel educativo de museus e exposições de arte nem sempre foi como o conhecemos hoje, passando por muitas modificações desde seu surgimento.

Desde o início do século passado os museus têm buscado paulatinamente deixar as exposições “mais educativas e compreensíveis” (BLANCO, 1999, p. 40) para um público que começa a tornar-se mais exigente. De acordo com Blanco, a antiga expografia modelo museu-galeria, onde a ambição era expor objetos em justaposições a partir de uma classificação segundo critérios não explicitados, passa a contar com etiquetas informativas, visto a falta de autossuficiência informativa dos objetos expostos. Ou seja, não é privilégio da arte contemporânea contar, para sua compreensão, com características extrínsecas a ela. Sendo a arte um sistema de códigos que têm que ser dominado pelo indivíduo, esses códigos precisam ser aprendidos para que possam ajudar na apreensão da obra de arte, independentemente de seu estilo ou época. Ainda, nenhuma obra tem seu sentido fixado, cabendo aos sujeitos que entram em contato com ela atribuí-los continuamente, renovando-os, recontextualizando-os, ampliando constantemente suas possibilidades. Não há sentido dado a priori, tampouco um sentido universal.

Na falta da informação que auxiliasse a aproximação do público e das obras, constatou-se que o público não se via satisfeito com a mera contemplação incompreensível das obras e por esta

razão deixava de frequentar os museus. Assim, os museus vão assumindo um caráter pedagógico, reivindicando também para si a tarefa educativa. Desde as simples etiquetas informativas sobre as obras, já naturalizadas pelos visitantes de museus, até as visitas mediadas, percebem-se, atualmente, diversos recursos e estratégias pedagógicas em relação à arte: textos curatoriais, disposição das obras, roteiro a ser percorrido, salas temáticas, folders, catálogos, material didático, etc.

Nos museus brasileiros, a maioria dos projetos educativos foram implantados após a promulgação do decreto N° 5.264, de 5 de novembro de 2004, que instituiu o Sistema Brasileiro de Museus. O decreto buscava “o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social” (Art. 2º, inciso III) e “estimular o desenvolvimento de programas, projetos e atividades educativas e culturais nas instituições museológicas” (Art. 4º, inciso IV), incluindo obrigatoriamente um representante do Ministério da Educação no Comitê Gestor do Sistema Brasileiro de Museus (Art. 5º, § 1º, inciso III). Foi revogado pelo Decreto nº 8.124, de 2013, que institui o Estatuto dos Museus e cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, e determina como conteúdo mínimo educativo e cultural, o programa que “abrange os projetos e atividades educativo-culturais desenvolvidos pelo museu, destinados a diferentes públicos e articulados com diferentes instituições” (Art. 23, inciso IV, alínea e).

No entanto, muitos museus e instituições de arte já vinham desenvolvendo ações educativas isoladas, sendo o Museu Lasar Segall o primeiro a implantar uma ação educativa permanente, em 1985. De acordo com Rizzi (2013), na década de 1930 surge a preocupação de pensar um museu para o público, resultando em diversas publicações de materiais dos setores educativos de museus que se estendem nas duas décadas seguintes; nesta época a função de arte-educador começa a se delinear. Também desenvolveram projetos educativos “o Museu de Arte Contemporânea da USP” (RIZZI, 2013, p. 16), “o Museu de Arte de São Paulo (MASP), o Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, o Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro e o Museu de Arte Contemporânea (MAC) de Niterói” (Ibidem, p.16).

Pode-se perceber que a preocupação institucional de aproximar o público da arte vem se constituindo há bastante tempo, pautada em diversas ações que possibilitem essa aproximação. No Brasil, a mediação tem ganhado cada vez mais atenção de pesquisadores da área, gerando muitas publicações e encontros sobre o assunto.

A mediação, que pode ser vista como o ato de “propiciar espaços de recriação da obra” (MARTINS & PICOSQUE, 2012, p.18), pode acontecer das maneiras mais variadas, como já visto anteriormente, pois a abertura para os possíveis sentidos da obra pode manifestar-se nas mais diversas circunstâncias. Mas o que nos interessa aqui é pensar a mediação enquanto exercida pelo mediador, seja ele monitor, educador ou professor. Importa aqui pensar no papel assumido por alguém que se coloca à disposição para auxiliar a encontrar os caminhos que ligam sujeito e obra, como a metáfora do buraco de minhoca (mencionado na introdução).

Para tanto, não é suficiente dar informações sobre a obra, é necessário também negociar possíveis sentidos, entender o trabalho de mediação como “uma atividade que propicia deslocamentos, aponta contradições, abre-se a perguntas e afasta-se do definitivo e do conclusivo” (ZIELINSKY, 2003, p.02). Mediar não é informar, muito menos convencer. É necessário que a mediação se apresente como uma forma de negociação; neste caso, negociação de significados e sentidos. A mediação em arte será conduzida de forma a levar em conta as contradições apresentadas não apenas nas obras, mas em todo o contexto em que estão inseridas. A negociação deverá levar em conta as interpretações dos sujeitos em relação à obra, bem como, no caso de exposições, ponderar questões como inserção no sistema de artes, os discursos envolvidos (discurso da instituição, discurso do curador, discurso da equipe museográfica, discurso do programa educativo), etc.

A mediação é entendida mais amplamente como qualquer meio que exerça a tarefa de “estar entre” a obra e o espectador, mas é a ação de mediar, ou seja, o ato intencional e consciente de colocar-se neste espaço do *entre* (entre arte e sujeito) com o objetivo de fazer com que o espectador consiga estabelecer maiores possibilidades de relação com a obra que nos importa aqui.

Ao observar pessoas diante de obras de arte contemporânea, é comum notarmos olhares inquietos e escutarmos comentários que demonstram certo desconforto em relação às obras. Com as mudanças dos processos de avaliação de obras de artes e com criações cada vez menos atreladas à representação realística do mundo, os espectadores começam a se distanciar das referências que os balizavam ao entrarem em contato com obras de arte, passando a se sentirem perdidos. Critérios como a semelhança com o mundo visível já não dão conta de interpor-se entre o sujeito e as obras de arte moderna e contemporânea; os referenciais de estilo visíveis na obra migram para fora dela e é necessário recorrer à recursos que auxiliem a negociação.

De acordo com Martins, “Uma mediação sempre será a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte, enredada na teia socio-histórico cultural da humanidade nessa área do conhecimento” (MARTINS, 2007, p.56). Ou seja, se considerarmos os aprendizes de arte todo e qualquer sujeito que tenha uma experiência a partir de um contato com a arte (por exemplo: professores de arte ou não, mediadores de arte, funcionários de escolas, de museus, alunos, visitantes, pais, equipe diretiva, equipe curatorial, faxineiros, merendeiros, seguranças, e mais todas as pessoas que possam ter contato diário ou eventual com a arte, tanto nas escolas quanto nos espaços institucionalizados de arte), a mediação sempre será um emaranhado de experiências pessoais destes sujeitos enredados na cultura e na história dos sujeitos e da arte.

Assim, o mediador tem que estar ciente que ele deve auxiliar o encontro entre sujeito e obra, sabendo que não poderá se colocar fora da situação, consciente da sua não-neutralidade. Por outro lado, deve saber que, embora seja um dos protagonistas da situação (pois será quem estará conduzindo a mediação), deve deixar as outras vozes emergirem. O mediador deve posicionar-se de modo que esteja incluído na negociação sem, contudo, utilizar de sua posição para fazer com que sua interpretação pese mais que a dos demais envolvidos. É necessário ir além de “construir a ponte” (SCARASSATTI, 2007, p.91), é

‘Estar entre muitos’ [...] Ouvir os desejos por melhor apreciar determinados objetos, obras ou conceitos, abrir um espaço de silêncio para que as sensações pessoais possam ser percebidas, provocar a rica troca entre os olhares e saberes de cada um, pode ampliar o contato com a arte. (MARTINS, 2010, p.119-120)

É necessário que o mediador coloque-se “na posição de um criador de circunstâncias de encontro” (HAMERSKI, 2013, p. 32), desta forma, mediar situações como o desenho no balanço configurou-se simplesmente como a proposição do desenho no balanço, pois a própria situação dá conta de mediar, de “abrir um espaço de silêncio para que as sensações pessoais possam ser percebidas”, de “provocar a rica troca entre os olhares de cada um”, podendo “ampliar o contato com a arte”.

Cabe ao mediador ajudar os sujeitos a encontrarem suas aberturas para as obras. Às vezes, é importante salientar, sem que ele próprio tenha encontrado a sua. O mediador faz perguntas que não pretendem tomar o lugar das perguntas das obras, mas que buscam dar voz à ela. No melhor estilo à la Tom Zé, explica pra confundir e confunde pra esclarecer⁴¹.

⁴¹ Trecho da música *Tô*, composta por Tom Zé e Elton Medeiros:

Além de pensar na mediação sob o ponto de vista institucional, há a mediação que acontece no dia a dia da escola, por exemplo: mediação de conflitos entre alunos, mediação de interesses entre vontade das crianças e objetivo das atividades, mediação sob forma de negociação interna do professor com ele mesmo. Não há como pensar a escola, a sala de aula, o relacionamento entre professor e alunos sem que levemos em conta a mediação. Negociar com os envolvidos, sejam esses sujeitos, fatores, vontades ou ideias está intimamente ligado à qualquer processo que seja relacional, pois devemos levar o outro em conta, seja ele outra possibilidade ou o outro de nós mesmos. Durante toda a escrita desse trabalho, fui as outras de mim mesmo e, ao mesmo tempo, a mediadora. Outros também se colocaram como elementos envolvidos na negociação.

O que vou escolher dentre as experiências na escola para compor meu corpus empírico se nada me pareceu ter dado certo? O que a banca vai pensar? Como escolho as imagens que comporão o trabalho, visto que não tenho registro de todas as atividades que escolhi para relatar? Será que coloco imagens da atividade desenhar no espaço, já que o resultado ficou superlonge do esperado? Exploro minhas angústias com relação à docência e à pesquisa? E se isso for criticado? E se eu me expor e ficar muito vulnerável? Não seria uma pesquisa um lugar de certezas, mesmo que provisórias? Ou posso expor minhas dúvidas como modo de partilhá-las e melhor refletir sobre elas?

O que pode ser visto e lido na forma desta dissertação é o resultado de inúmeras negociações realizadas, muitas perguntas, muitas respostas, muitas antecipações do que a banca ia pensar, do que o Marcos ia pensar, do julgamento dos leitores. Na escola, então, negociações feitas o tempo todo, se não com as crianças, comigo mesma. Afinal, nem tudo se pode negociar, ou pelo menos, não há tempo para que se negocie tudo: *quem vai desenhar primeiro com as lapiseiras? E depois, serão os mesmos que serão os primeiros a desenhar nos balanços? Vamos conversar, sortear ou determinar como será a ordem?* Nesse caso, foi determinado e explicado que o trabalho deveria ser realizado com a organização de todos para funcionar. Quem fosse o primeiro com a lapiseira, seria o segundo no balanço.

Se, por um lado, ser o primeiro tem a importância do inaugural, da novidade, por outro lado, ele é desconhecido, misterioso. Quem vai primeiro inaugura um fazer, mas quem está ali esperando,

“[...]”

Eu tô te explicando pra te confundir

Eu tô te confundindo pra te esclarecer

[...]”

observando, entende melhor do que se trata a proposta, como ela funciona e como pode funcionar; quando chegar sua vez pode inventar, ir além. O primeiro, que estava explorando, por sua vez, tem a oportunidade de ver o que o segundo faz e, caso queira, fazer de novo. Essa dinâmica aconteceu em algumas aulas onde algumas crianças quiseram continuar a desenhar depois que o colega já havia terminado. Em outro caso, algumas crianças não queriam sequer deixar de desenhar na sua vez e a mediação aconteceu ancorada na minha figura como mediadora. Expor as vontades dos envolvidos, seus desejos, seu direito de aprender, trabalhar e explorar assim como o outro, ceder um pouco aqui e recuar um pouquinho mais pra lá.

As preocupações em me fazer entender no que se referia às proposições estavam sempre presente nas negociações “internas” e em seus resultados, além de dizer o que era para fazer, às vezes tinha também que demonstrar. *Explico? Demonstro? Apresento a lapiseira e deixo que eles descubram? Deixo eles correrem soltos para o balanço? Mas daí sei que só irão brincar, que não farão o que planejo. Então vou explicar o procedimento e dizer que o resultado é apenas o que fica da experimentação, que não precisam tentar representar nada, mas que podem se quiserem...* No balanço, alguns não entenderam como era pra ficar: “como assim, ficar deitado?”, lá vou eu deitar no balanço para mediar a orientação da proposta. Me fazer entender ao explicar a proposta é o resultado da mediação; primeiro, de uma negociação interna, em que me antecipo a suas reações, depois, de uma reação em tempo real, em que se colocam reações que não haviam sido cogitadas ou, se tinham, não tinham sido tomadas como dominantes. Foram e são muitos tipos de mediações envolvidos no fazer-pensar da docência e da pesquisa.

3.3 Embates e conflitos

Aqui surge uma das questões mais intrigantes da mediação enquanto tarefa institucional - independentemente de ser atrelada à escola ou ao museu -, a condução da mediação. Sabe-se que tanto o mediador (no museu) quanto o professor (em sala de aula) manejam as obras a serem trabalhadas de acordo com um roteiro elaborado previamente. É de extrema importância que o roteiro seja balizado nos conhecimentos dos profissionais e que eles vislumbrem o destino almejado. Entretanto, este roteiro deve estar aberto a modificações surgidas durante o percurso, e deve-se cuidar para que o destino almejado não seja um ponto inflexível (a interpretação do

profissional sobre a obra, a definição de um sentido já fixado), mas sim os resultados das discussões geradas a partir de vários pontos de vista, incluindo não somente os participantes como também os discursos que os constituem e os que atravessam as obras.

A condução, por si, não apresenta problemas ou empecilhos à tarefa mediadora, mas ela não pode estar imbuída da vontade de convencimento. Pensando a negociação como o diálogo, onde novos elementos são trazidos e que, avaliados, podem provocar uma abertura de horizontes, o convencimento quebra com a dinâmica negociadora da mediação. A negociação, enquanto entendida como o diálogo gadameriano, em que o sujeito se abre às possibilidades que lhe são colocadas, operando na tensão entre estranheza e familiaridade, ou seja, aceitando os elementos estranhos à sua compreensão e buscando novas interpretações para eles, conferindo-lhes sentido, não pode prever em seu processo a deliberação de uma compreensão estabelecida a priori.

Nisto, se colocam as questões: até que ponto o diálogo gadameriano acontece na relação entre sujeito e obra mediada por um outro sujeito? Qual deve ser a postura adotada pelo mediador para dar vazão ao diálogo enquanto algo que é incontrolável (pois as perguntas sempre surgem durante o próprio diálogo)? E como fica o objetivo almejado pelo mediador? Para acontecer o diálogo, o sujeito tem que estar aberto para ouvir estas perguntas, mas qual o limite dessa abertura?

Para pensar essas questões, volto à questão da condução. Em sala de aula, por exemplo, o professor tem um plano a seguir. Ele tem conteúdos de arte a serem trabalhados ao longo do ano. Ele tem objetivos institucionais, profissionais e pessoais que busca cumprir. Ele deseja que ao final da aula, do trimestre e do ano, seus alunos tenham construído determinados conhecimentos sobre arte e modificado seus modos de ver e pensar o mundo. Sendo assim, o professor precisa conduzir seus alunos para este ponto desejado. Cabe pensar aqui qual atitude negociadora o professor deve ter para que consiga, ao mesmo tempo, estar em posição de abertura e seguir por caminhos que o levem ao ponto determinado. Seria isto possível? Ou melhor, qual o limite desta abertura para tornar a coincidência de atitudes de abertura e foco no resultado previsto possível? Qual a dinâmica que pode ser estabelecida neste processo?

Para Gadamer, “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER, 2007, p.247). Já vimos que a o diálogo é um processo que pressupõe a abertura dos envolvidos. Sua dinâmica não pode ser prevista, pois o verdadeiro diálogo

só acontece no surgimento de perguntas que provém de um horizonte interpretativo e que, para serem respondidas, forçam o sujeito a rever seus pressupostos, provocando um alargamento desses horizontes. Do diálogo aparece uma verdade que não estava de posse de nenhum dos interlocutores antes de o diálogo se iniciar. Como professora, eu tinha uma verdade gerada a partir do conjunto de experiências que tive com o mundo da arte em minha trajetória; ao propor as experimentações ou outras atividades para os alunos, gostaria que eles chagassem perto dessa verdade. Mas o que acontece é que eles chegarão a uma outra verdade, algo entre o que eles sabiam ou esperavam da proposta, o que aconteceu realmente (o resultado da interpretação que eles fizeram do enunciado da atividade) e da verdade que eu tinha como horizonte a ser alcançado. Entre a minha verdade e a deles surge, através da experiência, do resultado da negociação entre tudo que está envolvido, uma nova verdade. O que fica é um novo horizonte interpretativo onde eles se situam e a partir de onde vão se relacionar com o seu entorno.

Assim, percebemos que os conteúdos a serem trabalhados pelo professor, já solidificados pela história e pelos profissionais da área, não podem entrar em questão quando se fala em uma verdade surgida do diálogo. Sua verdade, embora sempre sujeita a revisões, já é tida e aceita como válida. Assim, os conteúdos a serem trabalhados não entram na negociação entre professor e alunos. Eles podem sim ser objeto de negociação do professor com ele mesmo, ou do professor com o plano de ensino, mas a negociação não determina sua verdade, ou sua validade, que é dada por sua historicidade. Assim, não se tem uma disputa entre os conteúdos e cronograma a cumprir e a postura de abertura desejada ao professor. A abertura do professor não se refere aos conteúdos programáticos, mas à maneira de realizar os trabalhos em sala de aula com seus alunos.

A abertura do professor está ligada à sua maneira de relacionar-se com os conteúdos a serem trabalhados, com as proposições e discussões que estabelece a partir deles. Refere-se principalmente a sua postura perante os conteúdos e entre eles e seus alunos, não determinando para os segundos modos de ver e pensar estritos sobre os primeiros nem um passo-a-passo a ser realizado.-Uma das maiores dificuldades desta pesquisa não foi confrontar-me com os limites da arte contemporânea e de sua aprendizagem, mas com meus próprios limites enquanto pesquisadora, professora e sujeito do mundo. Muitas vezes não há um verdadeiro encontro entre a teoria e a prática, não há entre ambos um diálogo de onde surge uma verdade. Embora eu estivesse pesquisando teoricamente enquanto também pesquisava na prática, o seja, realizava minhas atividades docentes com a turma

A22, escolhida para compor a dissertação e também com outras cinco turmas, muitas vezes a abertura desejada estava muito mais presente nas palavras do que nas ações. O confronto de um eu desejoso de aberturas mil com este eu muitas vezes limitado pelas situações cotidianas foi dolorido, pois deixou evidente as minhas fragilidades como sujeito. Por outro lado, ao constatar a coexistência de uma pesquisadora e de uma professora que, em certos aspectos, diferiam quanto às suas crenças, foi possível mediar estas duas versões, pô-las em diálogo. Assim, a pesquisa assumiu novos contornos e a prática docente incorporou novas propostas. Com a turma A22, mediar transformou-se, na maior parte do tempo em criar situações mediadoras, em propor experimentações que por si só pudessem mediar a experiência de mundo das crianças partindo da alteração de algumas relações.

É no posicionar-se enquanto possibilitador da aproximação entre obra (já escolhida – de acordo com critérios que não serão tratados aqui) e os estudantes, ou seja, enquanto mediador, que o professor tem que manter a abertura necessária para poder ocupar este espaço de trocas de forma a não retirar as potencialidades da obra, nem de suprimir a importância das colocações de seus alunos. Ao se retirar as potencialidades da obra, a primeira consequência vem a ser o oposto do que se espera em uma mediação; para aproximar não se deseja que a obra seja simplificada para ser acessada de forma mais rápida ou fácil, mas justamente, junto com os demais envolvidos, abrir seu leque de possibilidades. A segunda consequência também se opõe à postura de abertura, pois boicota o que é estranho, ao invés de ponderar e buscar, também juntamente com os demais envolvidos, por meio do diálogo, acordos sobre o que está sendo dito. Cabe ainda, salientar que, tendo estudado e me interessado pelo tema da mediação há algum tempo, em momento algum a negociação de sentidos atribuídos à ela no que se refere as obras foi prejudicada pela minha “falta de abertura”, mas que ela se manifestou em situações onde o que estava sendo negociado não era o sentido de uma obra ou proposição, mas sim outros fatores envolvidos na dinâmica de sala de aula.

Para que a mediação aconteça cabe ao mediador – no caso do exemplo dado, o professor em sala de aula – conhecer a si mesmo, para saber quais onde se fundamentam suas crenças e de onde brotam seus pressupostos. Apenas conhecendo a si mesmo o professor será capaz de manter realmente uma postura aberta para com seus alunos e para com as obras trabalhadas nos momentos de negociações. Se o professor não tiver claro que ele também é portador de pré-conceitos (estruturas já definidas de seu saber e de suas convicções), não conseguirá posicionar-se no *estar*

entre o emaranhado de significações que envolve seus alunos, as obras e ele mesmo. É preciso que o professor tenha consciência que os sentidos negociados não são definitivos nem conclusivos, apenas respondem a uma demanda circunstancial; é provável que em outro grupo ou em outro dia, mudem os sentidos, pois as estruturas de pré-compreensão também já foram modificadas.

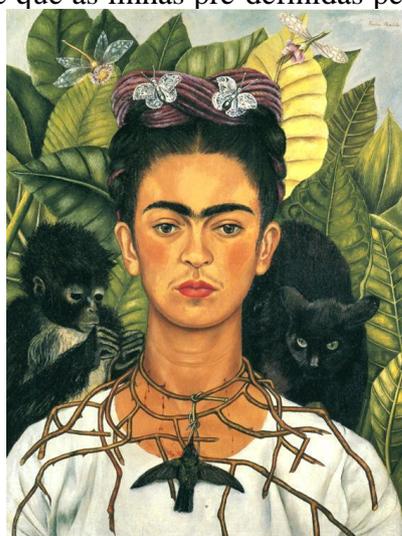
Possivelmente seja esse afastamento do definitivo e do conclusivo que leve muitas pessoas a afirmarem-se como “não gostadoras” de arte contemporânea, pois a única garantia que ela nos dá é a da instabilidade e a da incerteza, uma experiência que na maioria das vezes é percebida como desestabilizadora. O desenvolvimento da pesquisa mostrou que ter isso em mente quando se está em sala de aula vai para além de incerteza do resultado das negociações, aponta para o descontrole do curso da própria aula. Não há controle sobre o que não foi vivido, logo, se formos fiéis à ideia de que cada novo encontro/diálogo (entre sujeitos e obras e sujeitos e sujeitos) produz diferentes resultados, teremos que aceitar que não poderemos controlar o que vai acontecer.

Para um professor que planeja aulas, semanas, trimestres, ano letivo, fica difícil admitir que ele controla pouca coisa, que ele é só mais um entre tantos outros em jogo durante o período (no caso da escola onde aconteceram as experiências, período com duração de uma hora). Desestabilizar, abalar, mobilizar a partir e com a arte, no caso das turmas onde trabalhei, em muitos casos foi ir na contramão do que podemos pensar quando pensamos em estranhamento. Em um ambiente permeado pela questão da violência⁴², pela organização desordenada, pelas falas

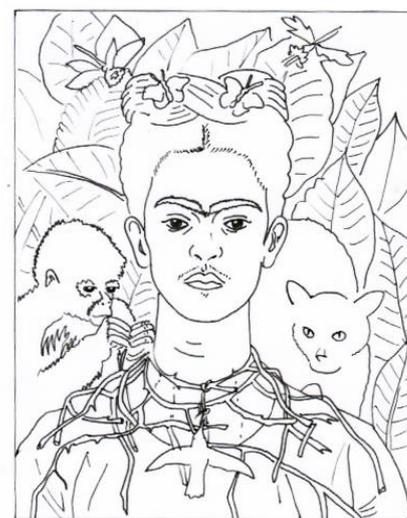
⁴² Neste momento acredito que caiba – e seja até mesmo necessário – situar a escola e seu contexto, para melhor podermos compreender os sujeitos que ali vivem, convivem e experimentam. No entanto, não adentraremos na questão da violência e em suas implicações, pois não é o que nos interessa nesta pesquisa. A escola está situada no bairro Bom Jesus da capital gaúcha, mais especificamente na Vila Nossa Senhora de Fátima. Localizada a apenas 4 km do campus da PUCRS, vive uma realidade bem distante dessa, compartilhando características com outras periferias de grandes cidades: população com baixa escolaridade, baixa renda, situação precária de moradia e saneamento e grande exposição à violência. O contexto de violência, muito marcado pelas disputas de território de tráfico de drogas, perpassa os limites físicos que separam a área da escola do restante da vila. Os muros da escola são como linhas que delimitam o espaço de outros fazeres e de outras regras, mas linhas tracejadas, com furos, espaços, brechas por onde a violência atravessa e continua a se fazer presente, pois está impregnada na vida e nos modos de ser dos alunos. Mello, pesquisador e professor na mesma escola em que atuei, diz que “Conhecida como *uma das regiões com maiores índices de vulnerabilidade social*, O Bairro Bom Jesus, e mais especificamente a Vila Nossa Senhora de Fátima, frequenta com regularidade as páginas policiais dos jornais da capital e mais, encabeça vários dos indicadores de exclusão da cidade de Porto Alegre. A despeito do investimento das políticas públicas, a região na qual está situada a escola é reconhecida como uma das mais violentas e empobrecidas, com índices acentuados de *famílias em situação de risco*, marcadas pela *predominância do subemprego, ocupações irregulares, carência de infra-estrutura e saneamento básico*, como de resto, grande parte das comunidades periféricas da região metropolitana. [...]. Há temas, não nominados explicitamente, que perpassam todas as relações de poder internas que são a presença do *tráfico de drogas e violência (doméstica, sexual, crimes, brigas de gangues, etc.)*. *Muitas crianças diariamente são encontradas catando lixo para venda, junto com adultos, ou mesmo submetidas à exploração sexual infantil nas proximidades da CEEE e no Bairro Intercap.*” (MELLO, 2009, s/p, grifos do autor).

simultâneas, pela disputa intermitente de atenção, posso afirmar que minha prática só começou a parecer funcionar (digo parecer pois eu mesma fui levada por uma eu a acreditar que algumas intervenções bem sucedidas não tinham funcionado – pois tinham fugido completamente do planejado, mesmo atingindo os objetivos gerais do componente curricular) justamente quando um elemento estranho a essa “desordem” toda foi introduzido. Reproduções de um autorretrato de Frida Kahlo para colorir⁴³, utilizadas como um recurso de salvação em meio ao caos em que eu me via lançada todas as segundas e sextas-feiras, foram cruciais dentro de um trabalho envolvendo representações e construções de si. Aquela figura feminina com supostos traços masculinos – o bigode, que tanto intrigou os alunos da A31– fez com que eles se dedicassem como nunca haviam feito nas minhas aulas a uma folha de papel. É possível que eles não soubessem como lidar com toda a liberdade oferecida por uma folha em branco, presente em outras situações, ou a explicações mais soltas dos trabalhos, liberdade que as linhas pré-definidas pelas cópias xerográficas reduziram substancialmente.

Cópias xerocadas, crucificadas por todo professor de artes (que se preze, diga-se de passagem!), funcionaram como o estranho dentro de uma série de aulas onde a invenção, a tentativa de dar voz a todos, a criação livremente orientada não estavam resultando em nada além de confusão e



28. *Autorretrato com espinhos e colibri*, 1940, Frida Kahlo.



29. Matriz para cópia xerográfica

caos. Trazer o tradicional para dentro de um sistema que se pretendia mais livre, mais solto, foi justamente o que possibilitou que o projeto fosse retomado com muita potência. Valorizar a observação das diferenças de cores escolhidas, de detalhes trabalhados, de intervenções nos desenhos, resultou em crianças que após pararem de solicitar para si a atenção de todos o tempo

⁴³ Frida Kahlo, *Autorretrato com colar de espinhos e colibri*, 1940, óleo sobre tela, 61cm x 47cm. Acervo do Harry Ransom Center, Austin, Texas, Estados Unidos.

todo (todos falando ao mesmo tempo, levantando, correndo, machucando os colegas, pegando material sem pedir, etc.), voltassem sua atenção a si próprios, enquanto elaboravam um mundo novo (mesmo que frágil e etéreo).

Falar sobre Frida, sua história, ver suas obras, mesmo que reproduções impressas, algumas mesmo em preto e branco, gerou uma nova organização daquele ambiente. Colaboração, a partir daí, foi a palavra-chave. Os alunos começaram a enxergar os outros e a colaborar com eles, deixaram de se colocarem todas as vezes em primeiro plano para prestar atenção nos demais. Não era mais necessário organizar a fila em uma ordem pré-estabelecida para irmos da sala de aula da turma para a sala de artes (distante uns 30 metros, mas suficiente para perder alguns alunos por períodos consideráveis de tempo), podíamos ir “soltos”, conversando. Conversa, diálogo. Começávamos a nos escutar, estávamos abertos uns para os outros. É óbvio que não aconteceu nenhuma mágica, não sejamos ingênuos. A aula não se tornou fácil, os conflitos não desapareceram, mas algo ali tinha mudado a olhos vistos, os alunos esperavam pela aula, e eu esperava ansiosa pelo temido último período de sexta-feira, mas não com a ansiedade de antes – que a semana finalmente acabasse e eu pudesse me recompor no final de semana para retornar na segunda-feira.

Da mesma maneira, desenhar no espaço, atividade feita na sequência das Fridas sua partilha. Significou ver no outro não mais um empecilho, mas alguém do qual eu preciso para que o trabalho aconteça, para que ele funcione. Perceber o outro – sua existência e sua produção – como plausíveis, gerou, naquele momento, um mundo novo: um mundo gelado de um dia frio onde os móveis estavam sendo aquecidos pelas lãs e pela dedicação das crianças. Imersão em forma de linhas em movimento espiralado, abraçando-se entre elas com nós e laços para juntas cobrirem intimamente uma superfície. Crianças em movimento na sala de aula, cortando fios, distribuindo diferentes cores para os colegas, ajudando o outro a dar um nó e seguindo o movimento das linhas com suas mãos. Linhas que se unem, linhas que unem crianças.

No pátio em frente à sala de artes, há um escorregador e um balanço triplo com assentos de pneu que disputava constantemente com as atividades de artes a atenção e o desejo das crianças (de todas as turmas). Encarados em um primeiro momento como adversários difíceis de serem vencidos, por meio de uma negociação, os balanços poderiam se tornar aliados nas práticas experimentais. Mais um desafio: como organizar os grupos, mesmo que reduzidos pela metade, tendo somente três balanços?

Enquanto elaborava a parte teórica da pesquisa, pensava em sujeitos universais. Quando pensava em exemplos, me vinha à mente geralmente lembranças de momentos e de grupos com os quais havia trabalhado na escola anterior a essa. Lá, diferente daqui, já conhecia as crianças e adolescentes, suas histórias de vida e alguns familiares. Conhecia o bairro, já estava integrada na rotina da escola, e já havia estabelecido um bom vínculo com os alunos. Quando pensava em algumas situações, era àquele universo que iria. Este descolamento entre o sujeito contextualizado da lembrança e o sujeito contextualizado da realidade da imersão fez com que houvesse, na prática, um desencontro de expectativas. Eu esperava por um tipo de grupo, um tipo de experiência. Esperava que a pergunta de pesquisa pudesse ser respondida assertivamente. Mesmo lendo, pensando, ouvindo e escrevendo sobre o outro, não percebi que esse outro, na prática sempre pode ser de outra forma...

Eu incorporava o próprio “anti-homem experimentado” de Gadamer. Eu não estava aberta. Planejei cada aula para que elas “dessem certo”, e a cada final de dia tinha a impressão de que não tinham dado. Durante muito tempo não consegui me dar conta que dar certo, como eu pensava, não era funcionar tal e qual o planejado, era atingir os objetivos. Uma das maiores dificuldades desta pesquisa (e por isso mesmo, uma de suas maiores riquezas) não foi confrontar-me com os limites da arte contemporânea e de sua aprendizagem, mas com meus próprios limites enquanto pesquisadora, professora e sujeito do mundo. Reconhecer e aceitar este eu que, em certa medida, foi incapaz de seguir seu planejamento, muitas vezes incapaz de negociar com os alunos e com as situações. Foi um processo doloroso que me permitiu ver que, ao contrário do que imaginava, os objetivos das aulas foram alcançados e que as atividades deram certo.

Estar aberto – realmente aberto – requer maturidade, demanda capacidade em se defrontar com o estranho, e com a capacidade de “trabalhar” com o abalo que ele vai causar. Na teoria funcionava tão bem. Com a arte funcionava tão bem. Mas com a prática na escola não funcionava. Na realidade, fui forçada, dia após dia a rever meu planejamento, a reorganizar, reprogramar, refazer, criando a cada momento. *E não é isso que é o diálogo? Um ajustar-se a cada novo elemento? E a experiência? Não é isto que resta, depois que a gente consegue, enfim, achar um lugar calmo para aquilo que tanto incomodava?*

Passado algum tempo, posso dizer que saí desta escola não só com uma vivência, mas com uma experiência. Experiência que demorou a ser construída, que aparece como resultado do que foi

vivido. Mas, volto à questão dos balanços e às experimentações com desenhos... Munida do desejo de utilizar os balanços como aliados nas práticas experimentais, dividi com Francisca minhas vontades, anseios e dúvidas. A turma, neste momento, estava organizada em quartetos na sala de aula. Ideia da Francisca, poderia trabalhar com um quarteto por bloco, enquanto ela ficaria com o restante dos alunos na sala de aula turma. Os limites do ensino são muitos, questões referentes a tempo, espaço, materiais, estrutura, organização. Em contrapartida, a arte pode colaborar com o ensino apontando maneiras de gerar/criar/procurar/encontrar possibilidades. Neste sentido, Barbieri afirma que

A arte contemporânea tem muito a nos ensinar sobre como lidar com a contemporaneidade, para perceber caminhos de diálogo e, ao mesmo tempo, caminhos para o devaneio, que nos levem a outras possibilidades de ações, outros modos de olhar para as questões contemporâneas e poder solucioná-las de maneiras inusitadas. (BARBIERI, 2012, p. 25)

Maneira inusitada de resolver o dilema, imprescindível para a realização do trabalho, foi estabelecer uma parceria. Barbieri fala da sua importância ao nos dizer que “Temos que desenvolver, costurar parcerias, pois qualquer educador precisa do outro para ser educador” (BARBIERI, 2012, p.28). Parceria estabelecida em função de um encontro de desejos: os desejos de ambas de que as crianças pudessem ter vivências significativas na arte e na vida.

Assim, organizadas quatro a quatro, as crianças puderam ter vivências alongadas e aprofundadas, suas experimentações puderam acontecer em um ritmo e em um tempo mais marcados por suas vontades do que se estivéssemos com toda a turma. Já no primeiro grupo descobrimos que não poderíamos usar os três balanços disponíveis; um deles tinha a distância do assento ao chão maior que o tamanho dos braços das crianças. Desta forma, sem poder tocar o chão, um dos balanços ficou excluído da atividade. Em cada hora foram organizadas duas atividades envolvendo os dois balanços, as duas lapiseiras gigantes e as quatro crianças curiosas. Como mencionado no subcapítulo 2.3, a atividade com canetinhas nas pontas dos dedos foi realizada com apenas dois dos sete pequenos grupos, não estando presente no planejamento das aulas.

Adequar as atividades ao ritmo, às experiências, às vontades e ao tempo de cada grupo, negociar com os limites inerentes à organização da escola, negociar com as possibilidades que emergiram da vontade de oferecer vivências significativas em arte para as crianças, são todas ações que se mostraram como outras formas de fazer mediação no percurso deste trabalho. Propor situações que proporcionem a ampliação de repertório, o alargamento de horizontes, a mudança das

maneiras de se relacionar com o mundo, a mudança da forma de perceber e se deixar afetar pelas coisas e pela arte também é negociar, mediar. Desta forma,

A formação do público, a formação do sujeito fruidor passa, assim, pela ampliação de sua capacidade perceptiva, no sentido de mostrar as armadilhas da interpretação categórica e justificativa do gosto maniqueísta (...) e instigar o exercício da compreensão como uma tomada de atenção sobre os efeitos que a experiência pode produzir. Significa compreender que não gostar é, igualmente, uma forma de gostar. (PEREIRA, 2011, p. 119)

Os efeitos que a experiência pode produzir relacionam-se mais uma vez com a abertura do sujeito, desta vez uma abertura para “processar” seus efeitos, fazendo dele um sujeito diferente do que ele era antes, provocando pequenos deslocamentos em relação a si mesmo.

Outra questão importante quando pensamos em embates na negociação no que se refere à obra de arte é o conflito entre discursos. A obra de arte, uma das protagonistas na negociação de sentidos, juntamente com o(s) sujeito(s), sempre estará atravessada por discursos diversos, que podem tanto complementarem-se quanto divergirem. Como operar nesta tensão? Como o mediador sujeito-obra pode auxiliar os processos de negociação sem suprimir do sujeito o acesso a esses discursos? Como facilitar o acesso às obras sem, no entanto, simplificar as relações ao ponto de ceifar suas potencialidades de sentido e retirar do sujeito possibilidades interpretativas?

O termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou o efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Pode ser visto envolvendo dois pólos que dialogam por meio de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suporte de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes – alunos e professores.” (MARTINS, 2007, p.56)

A partir da definição de Martins, e de seus exemplos, podemos perceber claramente que mediação é negociação. É negociação de significados e negociação de sentidos. É o exercício do diálogo envolvendo os códigos e a estética da arte, a visão hegemônica da tradição e a história pessoal de cada sujeito. A mediação é o exercício constante da negociação, que gera experiências que transformam os sujeitos.

4. ABERTURA AO OUTRO

NICOLAS



Quando se pensa em como a obra de arte pode provocar aberturas ao outro, ou aos outros, não se trata de renegar a importância da arte, de colocá-la em segundo plano ou de “perder o foco” do ensino de artes, voltando para velhos argumentos que sustentam a arte a serviço de algo, mas de pensar como o contato com a arte pode, *por meio da própria experiência artística* (experiência estética aliada à reflexão), provocar aberturas à alteridade. Ou seja, a arte, como provocadora deste processo, não perderá seu lugar, pois ela não é somente o gatilho para os movimentos de abertura (inicialmente abertura a própria obra, podendo estender-se a outros direcionamentos da abertura, como abertura à alteridade), como assume a função deste outro na relação sujeito-obra.

A obra, ao entrar em contato com o sujeito, apresenta-se para ele como um outro, como “qualquer um que não sou eu mesmo” (Grupo contrapsicológico “Esquicie”, 1998, p.162), como algo ou alguém que difere de mim mesmo. Para que haja alguma interação entre ambos, cabe ao sujeito a postura de abertura à obra, que estejamos em estado de disponibilidade para com ela, para com seus efeitos sobre nós (PEREIRA, 2011). É fato que existem obras que nos arrebatam, sem que tenhamos tempo e “consciência” de nos abriremos para elas, mas podemos dizer que, se a obra chegou a nos arrebatam é porque já estávamos disponíveis para esta experiência. Para que a experiência possa se constituir como um laboratório de abertura à alteridade é necessário que antes haja disponibilidade do sujeito em relação aos feitos produzidos pela obra.

Pode-se dizer que as obras também portam uma “característica” de disponibilidade, de abertura. A abertura da obra se dá em seu caráter de sentido, ou seja, na possibilidade de atribuições de sentidos diversos a ela. Os graus de abertura variam de obra para obra, de acordo com sua escola, tendência, movimento ou época, bem como, de acordo com suas particularidades (conforme foi discutido no subcapítulo 1.2.1). Podemos dizer que obras canônicas, por exemplo, mantêm um grau de abertura menor que obras de arte contemporânea. Isso não significa que estejamos afirmando que as primeiras não possuem abertura, apenas que sua abertura é mais estreita que a de obras não canônicas. Canônica ou não, sempre podemos interferir nas obras construindo uma interpretação diferente sobre elas. As primeiras são construídas e recebidas de acordo com códigos muito definidos, tanto formais quanto interpretativos. As últimas, contam com códigos mais maleáveis, códigos que, por sua própria concepção e apresentação, são mais flexíveis. Na arte contemporânea, os artistas já não se filiam mais a escolas nem trabalham de acordo com regras gerais. É bem verdade que continuam a haver tendências e linhas seguidas pelos artistas, mas de forma mais livre,

sem afiliações. As linguagens (as já existentes antes da obra ser realizada e as inventadas com as obras) estão a serviço das ideias dos artistas, pois há uma prevalência do conteúdo da obra sobre sua forma (lembrando que a forma é portadora do conteúdo, que forma e conteúdo são indissociáveis, mas que a visualidade da obra está a serviço das ideias dos artistas).

A importância do outro na arte vai se mostrando mais nítida aos poucos, ao mesmo tempo em que os artistas vão se libertando na criação de seus códigos formais e estéticos, os espectadores vão ganhando maior liberdade em suas interpretações, o que possibilita que mais sujeitos ganhem voz nos processos interpretativos, evidenciando outras possibilidades de sentir e pensar o mundo, que “torna-se disponível para nós quando nos movemos em relação a algo, na interação com o outro, por meio da ação, no fazer um movimento em direção a” (VELLOSO, 2011, p.136). As possibilidades interpretativas, alargadas, alçam o espectador a um outro patamar, o mover-se em direção a estabelece uma dinâmica relacional, capaz de “pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD, 2009, p.11).

Estabelecer uma relação que leve em conta o outro no campo das artes nos dirige a este alinhamento à estética relacional, onde “[...] toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional [...]” (Ibidem, p.37). Nos interessa que as aberturas geradas pelas experiências com obras de arte possam fazer este movimento em direção ao outro, fazendo com que os sujeitos que se abram à arte, se abram também a outro sujeito.

4.1 O outro

Quando se fala em alteridade, no senso comum, pensa-se em outro como sendo alguém que não sou eu, algo fora de mim. Há diversas concepções acerca do outro, assim como variados entendimentos na sua relação com o eu. O outro, porém, pode ser um outro sujeito, uma outra versão de mim (um outro que já fui, um outro que posso vir a ser, um outro que se manifesta em determinadas situações), um objeto do meu entorno – aqui se inserem as próprias obras de arte – e até mesmo o mundo. Neste sentido, Ruiz propõe “três dimensões diferentes e interligadas de alteridade: a) alteridade do mundo; b) alteridade da vida; c) a alteridade do outro ser humano” (RUIZ, 2004, p.150).

Sendo assim, cabe definir o conceito de alteridade como um “*constituir-se como outro*” (HERMANN, 2014, p.27, grifo da autora), como algo do outro que me compõe, que possibilita a minha existência.

De forma geral, diremos que o sujeito se constitui sempre em relação a um outro, o outro não é um limite da liberdade do sujeito (como prega o liberalismo), o outro é: a) a condição de possibilidade da própria existência do sujeito, b) horizonte insubstituível para seu crescimento como pessoa. (RUIZ, 2004, p.150)

Considera-se o outro não como limite de nossa existência, mas como possibilidade de alargamento de nossos horizontes. Os contextos onde vivemos, as situações pelas quais passamos, as coisas que vemos e ouvimos, nos fornecem *modos de ver* o universo que nos cerca; Velloso nos diz que “Nosso entendimento do mundo está vinculado a como o experienciamos, e isso estabelece parâmetros de como o compreendemos” (VELLOSO, 2011, p.136). A convivência com outros sujeitos enriquece nossas experiências, pois nos apresenta outras formas de interação com o mundo, a partir de outros modelos de existência possíveis. Não faltam exemplos de sujeitos que, por viverem em situações culturais bastante específicas, apresentam posições unilaterais a respeito da compreensão do mundo e do modo de vida. Em contrapartida, sujeitos que entram em contato com outras perspectivas, alargam suas possibilidades de existência no mundo, podendo ser, pensar e viver de maneiras diversas. Dessa forma, o contato com outras perspectivas não apenas possibilita que o sujeito conheça e aceite outras formas de existência como possíveis e plausíveis como permite que essas outras formas constituam um acervo de possibilidades que permitam que o sujeito componha uma nova forma de ser ele mesmo.

O contato com a diversidade de possibilidades de existência, por meio da dinâmica hermenêutica entre estranheza e familiaridade, permite que o sujeito perceba uma possível unilateralidade de sua perspectiva ao mesmo tempo em que a modifica. Neste caso, ao enfrentar o estranhamento, o sujeito elabora o que pensa e o que sente, experienciando a si mesmo em uma outra forma de ser, compreendendo-se de uma outra maneira e agindo, conseqüentemente, de outras formas, pois *compreender é um modo de ser*.

No mundo da artes também é assim, vamos alterando nossa compreensão sobre arte na medida em que conhecemos mais e mais manifestações artísticas. Esta ampliação pode ser simplesmente dada no sentido numérico (quanto mais obras eu conheço, mais obras eu sei que existem, mais jeitos de se fazer arte eu aceito como possíveis) ou avançar e ganhar um sentido

existencial (quanto mais obras eu vejo, maiores possibilidades de afecção ocorrem, fazendo com que eu me torne outros de mim mesmo, sempre passíveis de serem novamente modificados). No segundo caso, que vai para além do ver e conhecer, ter contatos significativos com a arte permite que mudemos o que entendemos como arte e que mudemos a nós mesmos, nos entendendo de uma outra maneira.

Se o sujeito se constitui sempre em relação a um outro, pensar este outro como parte de mim, algo ou alguém que estabelece uma relação comigo, é retomar à questão relacional, seja ela da arte, como “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social” (BOURRIAUD, 2009, p. 19) ou vinculada às relações humanas, justamente por ser somente em relação a um outro que nos interpela com sua estranheza que somos capazes de nos autocompreendermos.

Se eu acolho a diferença do outro (este algo que me parece estranho a um primeiro olhar) ao invés de negá-lo e rechaçá-lo, se eu incorporo (trazer pra o meu corpo) o estranhamento sentido, é porque considero sua existência como possível, indo em outra direção que não a de aniquilá-la. Fazer este movimento, porém, requer que tenhamos clareza dos nossos limites enquanto sujeitos, enquanto sujeitos experimentados que reconhecem suas incompletudes e seus limites (GADAMER, 2014). Talvez seja justamente esse o ponto – o reconhecimento de nossos próprios limites – que impeça, muitas vezes, nossa capacidade de nos abirmos para o outro, pois ela depende da nossa compreensão de nós mesmo enquanto sujeitos limitados.

De acordo com Ribeiro, “[...] somente quando caminhamos na direção do outro, é que, a meio caminho, nos encontramos conosco mesmos” (RIBEIRO, 2007, s/p). A partir deste pensamento, podemos alargar o entendimento que temos de alteridade como algo que emana do encontro entre mim e o outro:

A essência da alteridade emana da unidade e unicidade do objeto e repousa na multiplicidade de suas possibilidades como existente, pois, não obstante, ser única, singular e individual, a realidade se oferece para ser mil possibilidades para o olhar que a contempla. (Ibidem. s/p)

Ainda, como lugar da diferença

A alteridade não é, necessariamente, o que separa dois seres ou coisas, nem é o que separa uma coisa da outra, tornando-a a outra, nem é o que duas pessoas, ou até uma, vêm como diferentes a partir de seu mundo subjetivo. A alteridade é, simplesmente, o lugar onde mora a diferença, não a diferença que separa um objeto do outro, mas o que faz duas pessoas verem como diferente, em um único objeto e momento, uma mesma realidade. (Ibidem, s/p)

4.1.2 Um outro sujeito

Quando pensamos em como e experiência com arte contemporânea pode favorecer aberturas à alteridade, pensamos em alteridade como este conjunto de outros possíveis que se colocam em relação ao sujeito. No entanto, nos interessa, sobretudo, pensar a alteridade como um outro sujeito, em como os laboratórios de negociação a partir da arte podem gerar aberturas a outros sujeitos.

Neste sentido, entendemos o outro sujeito como alguém cuja existência é reconhecida como possível e plausível, cujas diferenças agem no campo da negociação e não gerando disputas e conflitos entre mim e o outro. Para que as relações entre sujeitos possam se estabelecer desta forma, entendemos que os sujeitos não devam estar para os outros em situação de simetria, mas justamente o contrário, devam manter suas diferenças e singularidades a fim de formar um todo heterogêneo.

Para chegarmos a esta ideia, investimos em um pensamento que não parte de um eu em relação a um tu, mas de uma ideia que imagina que, no momento em que o eu encontra um tu, forma-se um nós. Deslocar a ideia de um *eu-tu* para um *eu-nós* nos parece o mais adequado dentro do que estamos propondo: um realmente importar-se com o outro na sua singularidade, abarcando todas as diferenças que ele possui e o reconhecimento dos estranhamentos que surgem dentro do próprio eu.

Uma relação entre um eu e um tu sugere muito mais uma relação de disputa e simetria do que a entre um eu e um nós, pois o tu se mostra análogo ao eu, sendo que se algo não for eu, será tu, se não for tu, será eu. Ao contrário, pensar em uma relação eu-nós evidencia uma proposta inclusiva, onde se mantém as diferenças entre os eus envolvidos, dentro de uma relação em que ambos podem ser algo. O nós remete a uma ideia de partilha, de comum, de comunidade, pressupondo a negociação como forma relacional, já que só é possível negociar quando há o envolvimento das partes com o outro com quem estão a negociar. Entre dois eus que não se importam entre si não há espaço para a negociação, apenas para a disputa, podendo chegar ao aniquilamento (real ou simbólico) do outro em questão a fim de obter a coisa desejada.

O “Nós” é o horizonte no qual desaparecem o Eu e o Tu e no qual ou do qual nasce a possibilidade de integração total das partes. O “Nós” não é a soma do Eu e do Tu, ele é a superação dos limites que aprisionam tanto o Eu como o Tu às quantidades condicionadoras do ser. (RIBEIRO, 2007, s/p)

Pensar em nós significa entender as relações como parte de uma vida em comunidade, onde existem valores compartilhados e desejos comuns pois “A comunidade tem por condição precisamente a heterogeneidade, a pluralidade, a distância” (PELBART, s/d, p.5). A perspectiva da negociação aqui trabalhada só pode existir em situações em que os envolvidos se importem com quem estão negociando pois negociar pressupõe que se reconheça no outro uma possível alteridade.

Pelbart nos ajuda a compreender esta ideia quando nos diz que

[...] na comunidade já não se trata de uma relação do Mesmo com o Mesmo, mas de uma relação na qual intervém o Outro, e ele é sempre irredutível, sempre em dissimetria, ele introduz a dissimetria. Por um lado, então, o infinito da alteridade encarnada pelo Outro devasta a inteireza do sujeito, fazendo ruir sua identidade centrada e isolada, abrindo-o para uma exterioridade irrevogável, num inacabamento constitutivo. (Ibidem, p.6)

Neste caso, o outro isolado é entendido como um mesmo, mas o outro em relação gera a ideia de comunidade. O projeto **7 bilhões de outros** atua nessa perspectiva: outros são mostrados e quando alguém os vê e escuta estes já não formam apenas duas unidades separadas, mas sim se organizam como uma comunidade, como sujeitos que partilham um mundo, partilham seus medos, seus sonhos, seus problemas, suas esperanças. Arthus-Bertrand diz que “A época na qual uma pessoa podia pensar apenas em si mesma, ou na sua pequena comunidade já passou. De agora em diante não podemos ignorar o que é que nos une, e as responsabilidades implicadas”. Um sujeito sempre estará em relação a um outro e, suas ações, sempre terão uma implicação no outro. A afecção que nossas ações terão não se referem apenas a vida prática, como pode nos parecer em uma leitura rápida sobre as responsabilidades implicadas, que todas nossas decisões afetarão de algum modo os outros, estejam eles próximos ou distantes a nós, mas também – e sobretudo – a concepção que temos sobre nós mesmos, pois o outro evidencia a todo instante nosso “inacabamento constitutivo”.

Felix Gonzales-Torres (Cuba, 1957 – EUA, 1996), artista participante da 27ª Bienal de São Paulo, fala sobre nas relações estabelecidas entre o “público e o privado, entre o pessoal e o social, entre o temor da perda e a alegria de amar, crescer, mudar”⁴⁴ e da necessidade do outro em seu trabalho:

⁴⁴ Disponível em: http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_guiia_2006, p.72. Texto editado extraído de entrevista publicada em *Felix Gonzales-Torres*, Los Angeles, ART Press, 1993.

Preciso do espectador, preciso da interação com o público. Sem o público as obras não são nada, nada. Preciso do espectador para completar a obra. Peço ao público que me ajude, que assuma uma responsabilidade. Tornar-se parte de minha obra, juntar-se a ela.⁴⁵

Prescindir do público, do outro, é compartilhar com ele tanto as responsabilidades sobre os sentidos da obra quanto as possibilidades de experiência que podem resultar do encontro entre ambos. Pressupor o outro nas relações da esfera artística entende que a obra cria um nós que a inclui, e não indivíduos apartados ao redor dela.

4.2 Questões éticas

Toda ação que implica a alteridade tem consequências éticas. De acordo com Ruiz (2004), não é possível construir uma definição fechada do que seja ética, pois ela permanece num obstinado horizonte de possibilidades de ser. A ética não se define, a ética se exerce como prática e a cada prática o sentido da ética é diferenciado porque as pessoas vivenciam de modo diverso sua existência (RUIZ, 2004, p.96).

Há diversas compreensões do que seja a ética: a ética como código, como um conjunto de normas a serem seguidas (as leis e regulamentações, por exemplo), a ética dos comportamentos, que procura compreender como os sujeitos se relacionam com as normas institucionalizadas e a ética como prática de subjetivação (como o sujeito se constitui a cada decisão tomada). A ética como prática de subjetivação compreende a prática do sujeito como decisiva na construção de sua subjetividade; o sujeito constrói a si mesmo enquanto decide e age, a cada situação, entre as normas que lhe são impostas exteriormente (que ele pode estar ou não de acordo) e suas próprias convicções baseadas em seus ideais do que é bom, justo, etc.

“O decisivo da ética é a prática. A prática como forma singular e pessoal de vivenciar os valores” (Ibidem, p.105). Neste sentido, o sujeito que é sensível desenvolve maiores condições de agir de acordo com uma ética que leve em conta o outro. Uma das formas de estar sensível ao outro é por meio do contato com experiências estéticas, defendido por Hermann (2002, 2005, 2008, 2010, 2014). Sabe-se que o campo da estética está relacionado ao sensível, não se limitando ao artístico. Entretanto, interessa aqui explorar as possibilidades geradoras de experiências estéticas

⁴⁵ Ibidem

provenientes do contato com obras de arte, mais especificamente, com obras de arte contemporâneas⁴⁶. Fernando Ortega (México, 1971), artista participante da 27ª Bienal de São Paulo, trabalha com situações simples e corriqueiras para propor “novas situações para a vida cotidiana”⁴⁷, de acordo com Ana Elena Malet. Ao responder o questionamento sobre como ele “estabeleceria os limites para viver junto sem cair na repressão?”, responde que estes limites deveriam ser “Limites móveis que sirvam para um primeiro ordenamento”.

A ética vai nesta direção, de perceber o outro como um limite, não como um limite das liberdades individuais, justamente como nos diz Ruiz, mas como o reconhecimento do limite do eu. Um limite que não é fixado, sendo móvel, sempre passível de ajustes e acordos por meio do diálogo aberto. Um limite definido pela posição de um ponto singular (o eu) que, ao se deslocar, desloca seus horizontes. Gadamer nos diz que

Se nos deslocamos, por exemplo, à situação de outro homem, então vamos compreendê-lo, isto é, tornamo-nos conscientes da alteridade e até da individualidade irreduzível do outro precisamente por *nos* deslocarmos à sua situação. (GADAMER, 2014, p.403, grifo do autor)

Mudar de ponto de vista é mudar o lugar de onde se olha, e, por consequência, muda-se o que é visto. Deslocar-se a outro ponto seja por empatia – quando nos lançamos - ou por necessidade - quando somos lançados a um estado diferente do que estávamos – nos abre novas perspectivas. De acordo com Hermann,

Nossa capacidade de reconhecer o outro é uma herança da espécie a ser desenvolvida por um longo processo formativo, em que as artes, as humanidades e a experiência estética têm uma contribuição relevante, sobretudo para ampliar nossa capacidade imaginativa de colocar-nos no lugar do outro. (HERMANN, 2014, p.59)

O projeto **7 Bilhões de Outros** é um exemplo de proposição em que o espectador assume uma variedade de outros pontos de vista que se apresentam a ele sem cessar. Relatos e mais relatos sobre o que diferentes sujeitos pensam e sentem sobre determinadas questões nos dão a ver a pluralidade de possibilidades de existências. Se não o fazemos por pura empatia, ou seja, escolhemos nos pôr no lugar do outro para buscar compreender seu ponto de vista, o fazemos pois somos obrigados, pois o estranhamento da diferença presente no outro nos interpela e o outro se

⁴⁶ Este recorte é puramente instrumental para a pesquisa, pois defende-se o contato com o maior número de obras de arte, independente da linguagem ou período, e de situações geradoras de experiências estéticas, para que os horizontes interpretativos dos sujeitos possam se alargar cada vez mais.

⁴⁷ Disponível em http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_gui_a_2006, p.74.

mostra tão possível e tão plausível quanto os demais outros outrora incorporados em nós. Todo o estranhamento gerado a partir de alguns relatos nos permite, no diálogo com eles, termos mais experiências, nos modificarmos. Arthus-Bertrand, ao falar sobre o projeto diz que

Vivemos em tempos incríveis. Tudo se move a um passo louco. Tenho sessenta anos de idade, e quando penso sobre como os meus pais vivera, quase não dá para acreditar. Hoje temos a nossa disposição ferramentas extraordinárias para a comunicação: podemos ver tudo, saber tudo. A quantidade de informação em circulação nunca foi tão grande. Tudo isso é muito positivo. A ironia é que, ao mesmo tempo, nós ainda sabemos muito pouco sobre os nossos vizinhos. Agora, entretanto, *a única resposta possível é fazer um movimento em direção à outra pessoa, entender o Outro.* (grifo meu)⁴⁸

Fazer um movimento em direção ao outro, a seu entendimento, torna-nos, como nos disse Gadamer, “conscientes da alteridade e até da individualidade irreduzível do outro” (GADAMER, 2014, p. 403). Neste sentido, defende-se o contato com obras de arte pois, ao trazerem o novo, o inesperado, o estranho, tem o poder de lançar o sujeito em um outro lugar (um novo território), revelando uma possibilidade até então desconhecida ou desconsiderada pelo ele. Ainda, pois, ao relacionar-se com a arte, o sujeito terá condições de utilizá-la como modelo para sua própria vida. Hermann explora esta perspectiva no artigo **Ética: a aprendizagem da arte de viver**, cuja intenção é justamente

explicitar que a arte de viver tem uma dimensão estética em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo, por meio da criação de diferentes estratégias (desde as interativas até as literárias), articuladas com princípios universais, que refletem nossas lealdades irrenunciáveis com o mundo. (HERMANN, 2008, p.19)

Lygia Clark propunha criar um estado de arte sem arte, criando situações para que os sujeitos experimentassem outras formas de percepção, alterando a lógica da racionalidade produzida em suas experimentações. Lygia propunha a experimentação das sensações corpóreas visando transformar o sujeito experimentador, o desterritorializando (tirando-o de seu ponto inicial) e o reterritorializando (lançando-o a um novo ponto). Os conceitos de desterritorialização e de reterritorialização, criados por Deleuze e Guattari são imbrincados e, em sua dinâmica alternada, fundamentais para a constituição do sujeito.

[...]Félix e eu construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo

⁴⁸ Disponível em <http://www.7billionothers.org/pb/content/sobre-o-projeto>. Acesso em janeiro de 2015.

tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo a Claire Parnet, em 1988)⁴⁹

É o caso da proposição intitulada **Máscaras Sensoriais**, citada no subcapítulo 3.1. Esta proposta, segundo Rolnik, “ao mesmo tempo artística e existencial” (1998, p.5), constitui novas formas de ser da arte – a arte sem arte, as percepções estéticas transformadas sem a necessidade do objeto artístico - e novas formas de ser dos sujeito – que se altera, ao se desterritorializar do que era e se reterritorializar em um outro eu modificado pela experiência sensorial.

Jiménez problematiza a questão da ética na arte, sobretudo abstrata, quando explora a ideia de da busca de um “contato mais direto com os espectadores” não como “um gesto isolado e caprichoso, mas antes uma resposta às questões éticas da época” (JIMENEZ, 2010, p.13). Lygia Clark, em uma carta a Hélio Oiticica, diz que

Se o homem não conseguir uma nova expressão dentro de uma nova ética ele estará perdido. A forma já foi esgotada em todos os sentidos. O plano já não interessa em absoluto o que resta? Novas estruturas a descobrir. É a carência de nossa época. Estruturas que correspondam a novas necessidades de o artista se expressar. (CLARK apud FIGUEIREDO, 1998, p.34)

Estruturas que correspondam a novas formas de relações a serem estabelecidas ente artista-arte, arte-espectador, artista-espectador, sujeito-artista, obra-sujeito, arte-sujeito, mundo-artista, sujeito-mundo, sujeito-sujeito. Agir de forma ética na arte é estabelecer propostas para um espectador participativo que o leve na direção de agir eticamente com o outro, revelando a plausibilidade de sua existência.

A abertura para o novo provocada pelo contato com obras de arte é uma abertura para o outro, que amplia horizontes e pauta novas ações. Em **Máscaras Sensoriais**, mesmo sendo uma experiência solitária, alterado pelo outro materializado pela máscara, a proposição permite que se criem aberturas, que precedem à aberturas à alteridade, sendo estas últimas, apenas uma direção ao outro da abertura gerada. Novamente aqui percebe-se que o exercício de abertura à alteridade, assim como o exercício da experiência, é um círculo produtivo, pois quanto mais nos abrimos para o outro, mais nosso horizonte de possibilidades se alarga, permitindo novas aberturas sejam feitas. Assim, o agir pode elencar a alteridade como

⁴⁹ Disponível em http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51. Acesso em novembro de 2015.

um critério de discernimento ético a partir do qual *deve* pautar-se toda prática humana. Esse *dever* não é um imperativo categórico da natureza humana, mas uma opção que o sujeito tem que fazer a cada ação. O *dever* com respeito à alteridade surge da abertura que o sujeito tem para interagir com o outro e acolher os questionamentos e a riqueza que o outro tem para lhe oferecer. (RUIZ, 2004, p.152, grifo do autor)

A ética, enquanto exercício de construção de subjetividade, é uma prática que nos lança sempre ao infinito como horizonte ideal: quanto mais se promove aberturas à alteridade, mais possibilidades de existência são aceitas como possíveis, mais se age eticamente e mais damos conta de nossa finitude enquanto seres humanos. Desta forma, se o homem experimentado é, para Gadamer (2014, p.465), aquele que sabe de sua finitude; quanto mais experiências temos, mais éticas devem ser nossas ações, pois mais abertos à alteridade seremos. Todos os exemplos de negociação mencionados ao longo do trabalho têm aspectos éticos implicados, pois são ações que lidam com o outro, que têm na alteridade um limite a ser revisado, uma possibilidade de alargamento de horizontes.

4.3 Possibilidades de abertura

É possível pensar em arte enquanto manifestação que provoque inquietações, que permita deleite, que proporcione fruição, que possibilite inúmeras interpretações, que se faça perceber não apenas como um produto humano, mas como processo, como devir, como possibilidade de vir a ser, que seja encarada como uma possibilitadora de outros pensamentos, outros sentimentos, outras ações, que represente “o todo do sentido da vida” (GADAMER, 2014, p.117). A arte, enquanto possibilitadora de situações diferentes das habituais, nos move do nosso lugar, nos põe em enfrentamento conosco mesmos, nos desloca de nossas posições e nos lança nos limites de nossos horizontes, ampliando-os.

Neste sentido, pretende-se explorar algumas formas como a arte possibilita aberturas à alteridade e discutir quais são os limites de abertura ao outro. Para isso, utilizamos breves reflexões sobre experiências na escola e nos ancoramos nas exposições elencadas no início da pesquisa para nos ajudar a pensar sobre as possibilidades de abertura. Como entendemos que não seria possível compartimentar as possibilidades de aberturas por obras ou tipos de obras, elas se apresentam separadamente, mas não excluem umas às outras.

Antes de tudo, porém, vale relembrar o que já foi anteriormente mencionado; precede-se de uma abertura para que tenhamos aberturas à alteridade. A abertura à alteridade é apenas uma abertura direcionada ao outro; desta forma, a maneira de provocar aberturas é causando estranhamento. Ao falarmos de arte, uma das possibilidades relaciona a abertura à obra de arte, via experiência estética. Fundamenta-se em Hermann e seus estudos sobre a sensibilidade como caminho de abertura ao outro.

O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atento às diferenças e às desconsiderações de outros modos de ver o mundo. (HERMANN, 2014, p.131)

As experiências estéticas, por serem da ordem dos sentidos e não regidas pela razão instrumental, podem abrir brechas nos nossos modos de perceber, interpretar e entender o mundo, rompendo com a ordem habitual e sendo “decisivas para nos colocar em condição de perceber o outro [...]” (Ibidem, p.122-123). Hermann as considera para além de um conceito, como “uma categoria que operacionaliza nosso acesso ao outro, que expõe a alteridade” (Ibidem, p.126), pois ela desvela uma verdade a partir da vivência da experiência, ela “desvela sentidos, porque deixa um espaço de jogo para ser preenchido pela provocação que instaura” (Idem).

As experiências estéticas provocadas pelas obras de arte se mostram como um caminho possível de abertura à alteridade pois, ao trazer o estranho, instaura uma nova ordem resultante da tentativa de responder à pergunta suscitada pela obra. Essa resposta, afastada da pura reflexão ou do pensamento instrumental, faz com que compreendamos o sentido da obra para nós e passemos a agir, sentir e pensar o mundo de forma diferente do que fazíamos antes de termos a experiência estética. Apostar na potência estética das experimentações em sala de aula foi justamente uma tentativa de provocar experiências estéticas nas crianças, experiências que pudessem, por vias sensoriais, modificar seus relacionamentos com o mundo, alterando a compreensão de si mesmos.

Outra maneira possível de provocarmos aberturas à alteridade por meio de experiências com obras de arte nos parece ser a experiência com obras de arte cuja questão central é justamente a alteridade, cujo assunto é o outro e as relações que estabelecemos com ele. O projeto **7 Bilhões de Outros** não poderia nos dar uma dimensão mais clara de obras cujo próprio tema são os outros, ele explora precisamente a pluralidade de existências possíveis e a possibilidade daquilo tudo que nos parece estranho de nos afetar e ganhar um lugar em nós, fazendo com que alteremos nossas

compreensões. Nesta mesma linha temos a 27ª Bienal de São Paulo que explorou a esfera relacional com a temática do **Como viver junto**, nos intimando, a todo momento, a responder a essa questão mais geral a partir de obras que tentam nos provocar a pensar em como estabelecer uma base de comunicação viável entre grupos e nações que se escutam cada vez menos.

Se nós temos, de um lado, as obras de arte em geral, podendo provocar aberturas por meio de experiências estéticas, e de outro lado, obras cujo tema são a própria alteridade e, em vista disso, podem provocar aberturas via processo interpretativo de nos lançarmos no lugar do outro, nem por isso as obras devam estar de um lado ou de outro. O fato de uma obra ter como temática a questão da alteridade não retira dela as possibilidades de provocar experiências estéticas, meramente amplia suas possibilidades de produzir aberturas.

A tarefa hermenêutica de tradução das linguagens da arte para uma linguagem compreendida por nós, por si só, já se apresenta como uma experiência com a arte, e, por isso mesmo, pode gerar aberturas. Compreender o que a obra diz a nós em determinada situação, mesmo que de forma exclusivamente racional (se é que isso é possível) já é suficiente para alterar nossas formas de compreensão. Ainda, vislumbramos uma outra possibilidade: gerar aberturas por meio do “dar-se conta” das diversas interpretações de uma mesma obra por diferentes sujeitos (sejam eles provenientes de contextos, locais e épocas semelhantes ou diversos) por meio do exercício hermenêutico que pode evidenciar a limitação de um horizonte ao mesmo tempo o funde com um horizonte alheio, alargando-o. Por isso, entendemos como importantes alguns momentos de apreciação de obras (sejam obras de arte reconhecidas ou a própria produção dos alunos) como possibilidades de dar a ver diferentes formas de compreensão e interpretação delas. Estimular as crianças a falarem sobre as produções plásticas pode dar a ver a multiplicidade de interpretações possíveis, as afastando da ideia de certo e errado e de uma visão limitadora da interpretação artística, assim como de uma visão limitadora de mundo.

4.4 Limites de abertura

Com base no item anterior, de possibilidades de abertura à alteridade por meio do contato com a arte, principalmente a partir do contato com exemplos os vídeos do projeto **7 bilhões de outros**, chegamos a este questionamento pois um problema secundário a questão de pesquisa sempre esteve à margem do território abordado: quais são os limites de abertura do sujeito? Até que

ponto podemos aceitar toda e qualquer existência como possível? Qual é a linha que delimita o aceitável do não aceitável? Estar aberto – realmente aberto – implica em uma aceitação irrestrita? É possível definir parâmetros que possam ser utilizados para a aceitação ou não aceitação de algumas práticas?

Este questionamento têm sua origem na visita à exposição **7 bilhões de outros**, em 2009. Na tenda dedicada ao assunto família, assisti a um homem relatar que *ter muitas filhas é bom pois elas podem ser trocadas por cabras*. O estranhamento que senti na hora continua reverberando dentro do meu estômago, buscando algumas ressonâncias com o que penso e o que sinto, a fim de que seja, de alguma forma acomodado.

Ao longo da pesquisa essas ressonâncias foram pouco a pouco sendo estabelecidas, chegando no ponto em que me encontro agora. A linha-trajeto de 2009 a 2016 que este ponto percorreu, transformando-se a cada deslocamento, mesmo que mínimo, não pode ser recuperada ou refeita. A única possibilidade que temos é a de apresentar os pontos inicial e final. O inicial já foi apresentado, tentarei apresentar o final. Neste item fica a apenas a elaboração de um pensamento, pois meu desejo não é o de calar este questionamento, apenas o de buscar compreender melhor algumas inquietações que vêm de carona com o tema da pesquisa. Pensar sobre essa questão secundária se liga muito mais a um aprofundamento da questão principal do que à tentativa de respondê-la.

A abertura permite que estejamos abertos e, orientar essa abertura em diferentes direções é o que permite que sejamos abertos à alteridade, às obras de arte, a novos mundos, a novas possibilidades de vida. Entretanto, estar aberto à alteridade significa aceitar toda e qualquer alteridade como possível – porque afinal de contas, ela o é, queiramos ou não? O fato de eu discordar do senhor que troca as filhas por cabras não faz com que ele desapareça do mundo. Já o fato de eu não estar aberta a aceitação de sua existência como possível, faz com que ele desapareça do *meu mundo*, reduzindo-o, empobrecendo-o. Deste modo, estar aberta à alteridade significa aceitar sim as existências mais diversas como possíveis, mas não significa, absolutamente, que eu tenha que considerá-las boas, corretas ou valorizá-las do mesmo modo que outras.

Estar aberto nos permite perceber nos limites e os alterarmos. Também, permite que percebamos os limites dos outros. Alargar horizontes, nesse sentido, não nos lança na ideia de conquistarmos todos os territórios a serem conquistados. Justamente, nos dá maiores possibilidades

de escolhermos onde queremos nos territorializar. Quem nos oferece os critérios de escolha – e de ação – é a ética, pautada nas relações estabelecidas com o outro. Aceitar a existência do outro, não aniquilá-lo, mesmo que simbolicamente, é o ideal de abertura à alteridade que se vislumbra. Por tratar-se de uma questão ética, não há modo de respondê-la assertivamente.

Não se trata de concordar com o senhor, aceitando que se troquem meninas por cabras, mas de tentar processar as inquietações que esta postura provoca em quem a escuta e acolhe o estranhamento posto por ela. Podemos ir além e pensar não em alterarmos nosso entendimento sobre a troca de meninas por cabras, mas em como poderíamos alterar o entendimento do senhor. Neste caso, alterar o ponto em que esse homem se encontra é uma tentativa de alterar sua perspectiva. É torcer para que ele tenha vivências significativas, que alterem seu modo de ser, pois “Tudo isso altera o nosso próprio estar no mundo, as nossas maneiras de fazer e, por conseguinte, como nos relacionamos com o outro, o irremediavelmente outro, tão distinto de nós mesmos e por isso mesmo tão apavorante” (BARDAWIL, 2011, p.51).

Pensar os limites de abertura quando falamos de educação nos leva na direção de defender

Uma educação ético-estética apoiada em estratégias da arte de viver, como atenção aos casos particulares, às emoções e à sabedoria prática, pode [...] esclarecer a relação recíproca entre o universal e o particular. Evita uma orientação puramente abstrata, sem abandonar princípios universais, pois a educação pressupõe um processo de inserção num mundo compartilhado de valores e crenças, sem o qual qualquer dialética entre individualização e socialização estaria condenada ao fracasso. E atua como limite a uma estética de si mesmo que, centrada apenas em critérios individuais, pode estimular a indiferença, o egoísmo e a frivolidade (HERMANN, 2008, p.26)

Defender uma educação ética nos leva a pleitear um mundo compartilhado levando em conta “a questão do comum, tão importante quando se considera um grupo, uma sociedade, um conjunto humano”. (PELBART, s/d, p.2) sem uniformizar as individualidades.

4.5 Articulações entre arte contemporânea, negociação e abertura à alteridade

Inquietações. Desconfortos. Sensações de deslocamento que me lançaram do ponto em que estava. Carrego comigo, ao longo dos seis anos desde a visita à primeira exposição do projeto **7 bilhões de outros**, esse desassossego que se manifesta a cada vez que vejo, nas ruas ou em notícias

na mídia, exemplos de atos que subjagam, exploram ou humilham o outro. *O que nos falta? Ou o que nos sobra? Como, estando em sala de aula, trabalhando na educação direta de crianças e adolescentes posso fazer algo que ajude a dar um passo em uma direção de mais respeito e aceitação? Como posso tentar ir além do discurso da tolerância, tão em voga atualmente, em que uma palavra de efeito serve para travestir novamente uma suposta superioridade (pois, sendo superior ao outro, posso tolerá-lo)? Posso ir além das palavras e dar corpo às ideias e aos ideais em que acredito. Mas, como posso ir além? Como posso trabalhar dentro do meu campo visando a promoção de aberturas à alteridade?*

Dessas questões surgiram o projeto de pesquisa do mestrado. Muitas perguntas difíceis de serem organizadas a ponto de se tornar uma só. Como assim restringir mais e mais a questão? Como delimitar e fechar ainda mais? No começo do trajeto, parece que o tempo é longo, e que uma pergunta “simples” não dá conta de esboçar o que queremos. Desenhar a questão como queremos demora, e lá se foi $\frac{1}{4}$ do meu tempo. Inicialmente, embora todas as minhas preocupações fossem de ordem prática, iniciei um estudo teórico, por estar afastada da sala de aula devido à dedicação exclusiva ao mestrado e porque entendia que ele poderia ser mais abrangente que um estudo empírico. Podia também servir para mais situações. Quem sabe, se tornar uma linha guia na minha prática dali pra frente?

Negociar as coisas que podem ser negociadas e negociar as situações que envolvem as coisas que não podem ser negociadas. Como negociar é preciso a cada vez que um novo elemento capaz de mudar nossa trajetória se coloca, negociações foram feitas a todo o tempo. A chamada em um concurso se interpôs e a prática marcou presença nos meus dias e na pesquisa. Como o que estava lendo, estudando, discutindo e escrevendo funcionava tão bem, era tão redondinho, sem arestas? Como, na escola, apesar de eu tentar seguir a cartilha dos “bons fazeres”, trabalhando com arte contemporânea, conforme sugerem e indicam especialistas na área, não era bem assim? Havia pontas para todos os lados. E elas me espetavam.

Esta interposição da prática, sobretudo essas espetadas que levava dia após dia, contribuíram para dar sentido à pesquisa. Não se tratava mais de escrever algo bonito e redondinho. Mas, de trazer uma verdade surgida do embate, das negociações a que temos que nos submeter, e das negociações que decidimos fazer. Afinal, isso faz parte de ser professor atualmente. Faz parte do exercício docente negociar com o currículo, com a estrutura escolar, com os tempos, com os

espaços, com as vontades dos sujeitos envolvidos. Faz parte levar em consideração o outro. Não porque somos professores, mas porque somos sujeitos.

Partir de uma escrita-desenho mais linear e retocá-la. Reescrever, redesenhar, tirar daqui e pôr pra lá, conectar partes a princípio apartadas. Compor o trabalho como um todo, voltando ao que estava escrito para retomar lá na frente, trazendo um exemplo da prática para deixar um conceito mais claro. Desenhar uma unidade cheia de idiossincrasias e heterogeneidades. Explorar essas diferenças e tensioná-las. Unir, mas não homogeneizar. Preocupações da prática docente trazidas para a escrita. Ações derivadas de negociações que tinham no horizonte a preocupação com o outro e o respeito pela diferença.

Pensar como a arte contemporânea relaciona-se com a negociação e com a alteridade é o princípio, o meio e o fim deste trabalho. Neste desenho rascunhado que a pesquisa se tornou, interpôs-se, no meio do caminho, um desvio das linhas – linhas de ação, linhas de pensamento, linhas interpretativas. O retorno à escola possibilitou que algumas linhas práticas fossem alinhadas com a linha teórica. Linhas paralelas rumo ao mesmo objetivo, mas sem se encostarem jamais. Em outros momentos, elas se cruzaram, estabelecendo pontos em comum, ao passo que, mais adiante, como linhas de alta de tensão que se encostam, fizeram saltar faíscas.

Esse entrecruzar-alinhar da teoria com a prática, feita a todo momento durante os dois anos dedicados ao mestrado, aparece como produto final na forma desta dissertação, entretanto, ela é apenas o produto visível do trabalho fruto deste período. Ela é a obra de arte, o objeto do mestrado. Por meio dela, rastro de um trajeto, podemos ter brechas de acesso, pequenas aberturas, para tentar acessar o que foi este percurso desenvolvido, ora desenvolvido com linhas limpas e retas, ora emaranhado, ora desenosado e, em seguida, repleto de laços conectando suas pontas aparentemente soltas.

Percorrer este espaço-tempo, ir e voltar a todo momento, buscando na mediação no museu, na arte contemporânea, nas teorias da arte, pistas para entender a docência. Partir da história para entender a arte, compreender a negociação de significados e sentidos para pensar a mediação, tentar me entender para entender o outro, voltando novamente, a cada tempo, sempre presente, a uma experiência passada, me projetando no devir, para buscar das sentido ao que estava sendo vivido.

Concluir um trabalho não é fácil, sobretudo um trabalho que se propõe a não buscar verdades definitivas. No entanto, apontar alguma direção para o leitor que decidiu percorrer os

caminhos dessa pesquisa junto conosco, é mais do que um ato de generosidade, é uma decisão ética produto de uma negociação que tem o *nós* como horizonte no campo relacional.

Se, a arte contemporânea, por ser bastante aberta à interpretação nos é objeto de interesse enquanto potência de aberturas, ela, pelo mesmo motivo, afasta alguns sujeitos. Quebrar, romper, encontrar uma brecha, uma passagem, um ponto de acesso ou de conexão entre esses sujeitos e obras de arte contemporânea pode ser um primeiro movimento de aproximação que possa gerar aberturas. Uma abertura, que pode gerar outra, que pode gerar outra, ...

Quando pensamos especificamente em ações educativas no campo da arte, sobretudo no da arte contemporânea, algumas questões emergem no que diz respeito ao limites e possibilidades de trabalho com este “tipo” de arte. Novamente, se por ser aberta a infinitas possibilidades de interpretação ela nos oferece amplas possibilidades de abordagem é também por ser aberta a infinitas possibilidades de interpretação que ela bloqueia, assusta e paralisa alguns sujeitos. Esse susto por ela provocado pode levar em duas direções, ou age como o estranho e inicia um processo de negociação ou rechaça aquilo que o provocou. No que se refere ao trabalho institucional com arte contemporânea, em escolas ou museus, os limites e as possibilidades se expandem ou se comprimem de acordo com cada situação. São muitos os elementos presentes, desde as contingências do tempo e do espaço até as características dos sujeitos envolvidos. Pensar que o que se mostra em um primeiro momento como um limite possa ser encarado como uma possibilidade (como o caso citado de aproveitar a falta de acesso à obras ou reproduções para explorar as potências de propostas semelhantes em algum ponto aos fazeres dos artistas) é utilizar a arte para além de uma experiência com o mundo da arte ou com o mundo da vida, é apropriar-se de seu modo de operar para transformar as ocasiões de educação em arte em possibilidades de uma atuação mais artística, que leve em conta o inventar, o propor, o reinventar como ações educativas.

Explorar as aberturas, das obras e dos sujeitos, para fazer emergir deste encontro novas possibilidades de interpretação para as obras e novas possibilidades de ser dos sujeitos. Negociar com os elementos envolvidos, escolhendo, decidindo, agindo de maneira a levar o outro em conta nos processos de negociação. Ser um agente mediador entre esses elementos, entre os sujeitos envolvidos ou entre elemento(s) e sujeito(s).

Entender o outro como um outro possível, como uma existência plausível, como possibilidade de ampliação de nossos horizontes, nos torna sujeitos mais abertos e mais capazes de

entender tantos outros como possíveis. Ainda, nos faz agir de forma mais ética, levando o outro em conta, entendendo-o como algo ou alguém que faz parte de mim, que juntamente comigo compõe um nós.

Se eu desejava provocar aberturas à alteridade, olhando para a Caroline que iniciou o mestrado e para a Caroline que agora sai dele, posso dizer que consegui. Gostaria de afirmar que também provoquei aberturas nas crianças com as quais trabalhei, mas, mesmo acreditando que isso seja verdade, não tenho como provar, pois não disponho de nenhum instrumento de medição para isso. Também, não tenho histórias que “comprovem” que crianças que, por algum motivo, não eram abertas à outra, agora o são. Entendo que o principal, novamente, não é pensar no produto final, mas no processo. Entender a educação como um estar educando, como um estar se educando. Pequenos movimentos que podem sim, alterar a ordem das coisas. Pode não mudar o mundo, mas muda algumas situações, alguns entendimentos, algumas visões de mundo, alguns jeitos de escutar o outro. Muda muito. Pois a cada vez que alteramos nosso horizonte interpretativo, alteramos nossas relações com tudo ao nosso redor. Por isso afirmo que este processo provocou aberturas em mim, pois deixou algumas questões mais claras, e revelou que outras são tão complexas que partir de um ideal apenas serve para “quebrarmos a cara”. A versão mais atual da Caroline está mais aberta ao que pode vir a ser, mais disposta a negociar. Propus experimentações que pudessem provocar aberturas e, no vivê-las, como artista, professora, pesquisadora e embaladora de crianças, me surpreendi ao ser provocada de volta, a ver que podemos nos abrir infinitamente, basta oferecermos solo fértil a cada inquietação e desacomodação. Não é fácil, mas é necessário.

Como viver junto? Este não é apenas o título de uma bienal ou de um curso (de Barthes) que trata da consonância de ritmos distintos (idiorritmia) e de microrrelações, é um desafio. Como compartilhar este mundo que temos com todos os **7 bilhões de outros** sujeitos? Não é por acaso que estas duas manifestações de arte entraram na pesquisa para nos ajudar a pensar em como as experiências com arte contemporânea podem propiciar aberturas à alteridade. Temos visto cotidianamente, seja em pequenas situações, que envolvem poucos sujeitos, ou em situações maiores, que nos envolvem a todos, direta ou indiretamente, evidências de que encontrar uma resposta – e, sobretudo, fazê-la valer – não é uma tarefa assim tão simples.

Neste sentido, a arte encontra lugar nesta tarefa de provocar aberturas nos sujeitos pois

os movimentos artísticos e culturais ampliam os espaços de reconhecimento do outro, pela desestabilização que provocam, trazendo perspectivas até então desconhecidas, traços

inovadores, decisivos para construir o *ethos* de sociedades pluralistas. (HERMANN, 2014, p.104)

Isso é justamente o que se deseja, uma sociedade pluralista, formada por indivíduos que possam cultivar suas diferenças dentro de comunidades onde reine a dissimetria, onde o diferente possa interpelar o outro a todo instante, fazendo perguntas e provocando a negociação. Buscar uma resposta derivada de uma verdade inquestionável também não os interessa, pois ela apenas reafirmaria esta posição unilateral da qual a arte tenta nos mostrar, a todo momento, caminhos para escapar. Assim, durante a escrita deste texto, derivado de um emaranhado de pensamentos ora mais claros, ora mais nebulosos, não se pretendeu encontrar uma resposta, mas sim, articular algumas reflexões que provocassem um olhar com vistas à desconstrução de verdades estabelecidas em busca de outras verdades possíveis. Se algumas respostas emergiram dessas reflexões, aconteceram enquanto consequência do meu emaranhar-me em tantas linhas, mas não enquanto uma finalidade da pesquisa. Essas respostas, por sua vez, são fugazes, momentâneas, efêmeras e furtivas; no entanto, tendo sido fruto do diálogo, são válidas para decisões éticas e para a construção de novas verdades.

Toda obra é um mundo novo em si, pois traz perspectivas até então desconhecidas. Mas, a arte contemporânea, por seu caráter aberto, plural e escapante dos cânones, se mostra como uma mega potência capaz de provocar aberturas. Uma das possibilidades de mobilização da arte é por meio da experiência estética que, associada à dimensão do sensível, consegue romper com algumas irracionalidades naturalizadas ou adquiridas via argumentação cognitiva. Explorar as potencialidades via estética da arte pode mobilizar os sujeitos envolvidos pois “Um sujeito sensível em suas valorações e esteticamente capaz tem mais condições do reconhecimento do outro e de ingressar em processos discursivos do que aqueles que vivem de forma restritiva” (Ibidem, p.103). Em outras palavras, “O desenvolvimento da sensibilidade é visto então como um trampolim para alcançar o outro” (FORTIN, 2011, p.37).

Percorrer este trajeto emaranhado por conceitos como experiência, arte contemporânea, laboratório de negociação, abertura, alteridade, que se mostraram como muito mais do que conceitos, se apresentaram como elementos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, nos levou a perceber como eles estão conectados uns aos outros, sendo muito difícil dissociá-los. Assim como os sujeitos se interconectam via proposições artísticas na estética relacional, os conceitos aqui também se relacionam. Buscar atividades que explorem as questões relacionadas ao corpo e à

sensibilidade não apenas abrem os canais da sensibilidade, como podem visar a experimentação como objetivo final das aulas de artes. De acordo com Negri, “Do ponto de vista do corpo, só há relação e processo. O corpo é trabalho vivo, portanto expressão e cooperação, portanto construção material do mundo e da história” (NEGRI, 2004, p.21).

Por fim, ponderamos mais uma vez. Pensar em como a arte contemporânea pode provocar aberturas à alteridade não restringe as aberturas às experiências com arte contemporânea. Temos, como exemplos, em um lado, sujeitos com nenhum contato com arte contemporânea ou manifestações artísticas, quase isolados em rincões esquecidos e longínquos que são abertos e éticos. Em outro extremo, há exemplos conhecidos de líderes sanguinários apaixonados por arte e exímios conhecedores do campo que subjagam, humilham e exterminam (de forma concreta ou abstrata) a existência dos diferentes. Isso nos mostra que a abertura ao outro é uma abertura dirigida ao outro, que o outro é objeto da minha atenção enquanto preocupação de uma vida entrelaçada, de um mundo compartilhado.

Então, o que pode arte?

Talvez, e apenas talvez, nos fazer olhar o mundo de uma maneira como não havíamos olhado antes, para que possamos ver coisas que ainda não havíamos visto ou para que possamos ver o que já havíamos visto de um modo como ainda não o tínhamos feito.

É só, mas é muito.

quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele unicum que é o self de quem a escreve... quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de 3417 experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio; lições americanas. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? / Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukc, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Educação para as Artes Visuais: do MAC USP ao balanço das Águas. In: ARANHA, Carmen S. G.; CANTON, Katia (Orgs.). *Espaços da Mediação – Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em museus e Instituições Culturais*. São Paulo: PGEHA/MAC USP, 2011, p. 63-83.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDAWIL, Andréa. Um avesso possível do olhar. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011, p.45-.

BARTHES, Roland. *Comment vivre-ensemble; cours et seminaries au Collège de France*. Paris: Seuil Imec, 2002.

BELTING, Hans. *The end of the history of art?* Chicago: The University of Chicago Press, 1987

_____. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et al. *Teoria da Cultura de massa*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BLANCO, Ángela García. *La Exposición, Un Medio De Comunicación*. 1ª Edição. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

_____. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC,SEB, 2010.

BRASIL, Decreto N° 5.264, de 5 de novembro de 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5264.htm>. Acesso: junho de 2014.

BRASIL, Decreto N° 8.124, de 17 de outubro de 2013. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8124.htm>. Acesso: junho de 2014.

CAMINITZER, Luis. Introdução. In: CAMINITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Educação para a arte/ Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p. 13-28.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

CLARK, L. C. Livro-obra. Rio de Janeiro, 1983.

_____. Caminhando. Disponível em
http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17. Acesso em outubro de 2015.

COCCHIARALE, Fernando. Quem tem medo da arte contemporânea ? Recife : Fundação Joaquim Nabuco, 2007.

COOPER, David (direção). *A Companion to Aesthetics*. Blackwell Publishers, 1995.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In : CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre : Mediação, 2012. P.13-56.

DANTO, Arthur C. *Após o Fim da Arte : A Arte Contemporânea e os Limites da História*, Saulo Krieger (trad.), Odisseus, SP, 2006

DE FUSCO, Renato. *História da arte contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

DELEUZE, Gilles. O Abecedário de Gilles Deleuze. Transcrição de entrevista a Claire Parinet em 1988. Disponível em
http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51. Acesso em novembro de 2015.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

DICKIE, George. O que é arte? In: D'OREY, Carmo. *O que é arte? – A perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro, 2007, p.101-118.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. PÓS: Revista do Programa do Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG, vol.2, n.4, nov. 2012, p. 204-219.

DUNN, Christopher. Nós somos os propositores: Vanguarda e contracultura no Brasil, 1964 – 1974. Tradução: Lilia Gonçalves Magalhães Tavarolo. ArtCultura, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 143-158, jul.-dez. 2008.

ECO, UMBERTO. *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1969.

FIANCO, Francisco. Após o fim da arte, de Arthur Danto. *História: Debates e Tendências* – v. 12, n. 2, jul./dez. 2012, p. 377-382.

FIDELIS, Gaudêncio. *Uma história concisa da Bienal do Mercosul*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2005.

FIGUEIREDO, Luciano (org.). *Lygia Clark / Hélio Oiticica: Cartas 1964-74*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

FLETCHER, Harrell. Algumas ideias sobre Arte e Educação. In: CAMINITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Educação para a arte/ Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p. 49-63.

FONSECA, Felipe Schmidt. *Redelabs : laboratórios experimentais em rede./ Felipe Schmidt Fonseca - Campinas, SP [s.n.]: 2014 (dissertação de mestrado)*.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011, p.25-44.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Desenhos de comer, cerâmicas para viver, desenhos de comer, para Itaparica e travessias, três experimentações. In: Anais do Encontro Nacional ANPAP. *Ecossistemas Estéticos*. Belém – Pará, 2013, p.3412-3426.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

_____. *Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. A incapacidade para o diálogo. In: _____. *Verdade e método II: complementos e índice*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007. P. 242-252.

_____. Educação é educar-se. *EDUCAÇÃO UNISINOS*, Vol. 5, nº 8 janeiro/junho de 2001, p.13-28.

GOODMAN, Nelson. Quando há arte? In: D'OREY, Carmo. *O que é arte? – A perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro, 2007, p.119-133.

Grupo contrapsicológico “Esquicie”. Imagens da alteridade ou a necessidade de relacionar-se com o outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 162-169.

HAMERSKI, Cláudia Inês. A experiência artística como um processo pedagógico, 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HERKENHOFF, Paulo. *Pinturas Cegas: Tomie Ohtake / Paulo Herkenhoff*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

Disponível em pdf no endereço eletrônico:

http://www.pucrs.br/edipucrs/aulo_lizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf. Acesso em junho de 2014.

_____. *Ética: a aprendizagem da arte de viver*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, jan./abr. 2008, p. 15-32. Disponível em pdf no endereço eletrônico:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0229102.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.

_____. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético/estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. *Ética & educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Mam, 2005.

_____. A energia criativa natural. In: Pro-Posições, v.15, n.1 (43) jan./abr. 2004. P. 83-95. (Campinas SP)

JIMÉNEZ, Ariel. Desenhar no Espaço. In: Desenhar no espaço: artistas abstrato do Brasil e da Venezuela na coleção Patricia Phelps de Cisneros / Ariel Jiménez et. Al.; tradução de Alex Branger e Cláudio A. Marcondes. – Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2010, p. 11-35.

KASTRUP, Virgínia. Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora. In: MARTINS, Miriam Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (orgs.). Mediando [são]tatos com arte e cultura. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v.1, n° 1, 2007, p.41-65.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética de laboratório: estratégias das artes do presente / Reinaldo Laddaga*; tradução Magda Lopes – 1.ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2013.

LAGO, Clenio. *Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer*/Clenio Lago – Porto Alegre, 2011. 121 f. Tese (Doutoramento em Educação).

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(25), 2013. *Dossiê Formação de professores e*

práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>. Acesso em dezembro de 2014.

_____. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (42), 2012. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125>. Acesso em agosto de 2014.

_____. Inquietudes e experiência estética na educação. *Salto para o Futuro*, 2010, v. 7, p. 22-27.

MARTINS, Miriam Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007, p.49-60.

_____. *Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____. Aprendizagem da arte, mediadores e professores: olhares compartilhados? In: SANTOS, Anderson Pinheiro (Org.). *Diálogos entre Arte e Público: cadernos de textos*, v.3. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2010.

_____. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. In: *Educação Santa Maria*, v. 31 – n. 02, 2006, p. 227-240. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/107>. Acesso em novembro de 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2ª Edição. São Paulo : Intermeios, 2012.

MELLO, Marco. Culturas e Identidades Juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho? 2008. Disponível em pdf no endereço eletrônico: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

MESZAROS, Cheryl. Isso é evidência: perseguindo a diabólica interpretação do “tanto faz”. In: *Caderno de Mediação / Organização Pablo Helguera*; tradução de Camila Pasquetti, Clara Meirelles, Gabriela Petit, Mônica Hoff e Natália Lucas. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011, p. 35-41.

NEGRI, Antonio. Para Uma Definição Ontológica da Multidão. In: *Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia*, nº 19-20, janeiro de 2004 – junho de 2004, p.15-26. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em pdf no endereço eletrônico: <http://uninomade.net/lugarcomum/19-20/>. Acesso em dezembro de 2015.

OSÓRIO, Luiz Camillo. Da arte e do espectador contemporâneos: contribuições a partir de Hannah Arendt e da Crítica do Juízo. O que nos faz pensar nº29, maio de 2011, p. 219-234.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Linguagens expressivas e modos de relação com o mundo: sentidos da arte na Educação Infantil. In: Anais Eletrônicos II Congresso Luso-Brasileiro em Estudos da Criança Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014. Disponível em http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1403725734_ARQUIVO_CongressoLuso-brasileiro_2014.pdf. Acesso em novembro de 2015.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Estetica. Teoria della formatività*, (1954). 4. Ed. Milão : Bompiani, 2005.

PELBART, Peter Pál Elementos para uma cartografia da grupalidade. P.1-10. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/elementos-para-uma-cartografia-da-grupalidade-peterpal-pelbart.html>. Acesso em dezembro de 2015.

PEREIRA, Marcos Villela. *A Estética da Professoralidade: um estudo Interdisciplinar sobre a Subjetividade do Professor*. São Paulo, PUC, 1996 (tese de doutoramento).

_____. Contribuições para entender a experiência estética. Revista Lusófona de Educação, 18, 2011, p.111-123.

PERROTI, Edmir. Entre formas e forças: práticas de formação cultural. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (orgs.). *Mediando [são]tatos com arte e cultura*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes: Pós-graduação, v.1, nº 1, 2007, p. 119-125.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Artigo publicado originalmente em inglês na revista “ArtForum” de março de 2007. Disponível em <http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/o-espectador-emancipado/>. Acesso em janeiro de 2015.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. Eu-tu-nós : a dimensão espiritual da alteridade nos ciclos de contato. In. Revista da abordagem gestáltica v.13 n.1 Goiânia jun. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php ?pid=S1809-68672007000100010&script=sci_arttext. Acesso em dezembro de 2015.

RIZOLLI, Marcos. Arte contemporânea e o espectador criativo. (Transversalidades nas Artes Visuais). In: Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas/ Organização: Maria Virginia Gordilho Martins (Viga Gordilho), Maria Herminia Olivera Hernández. – Salvador: EDUFBA, 2009, p. 2257-2267.

RIZZI, Maria Cristina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 63-70.

RIZZI, Natália Figueiró. Concepções de arte no Ensino técnico: uma proposta para o contemporâneo, 2013. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROLNIK, Suely. Por um estado de arte. A atualidade de Lygia Clark, 1998. Disponível em pdf no endereço eletrônico: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/estadodearte.pdf>. Acesso em novembro de 2015.

_____. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. In: *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*. The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

RORTY, Richard. *Objetividade, relativismo e verdade*. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. A Ética como Prática de Subjetivação: Esboço de uma ética e estética da alteridade. In: PIVATTO, Pergentino S. (org.). *Ética: crise e perspectiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.95-163.

SCARASSATTI, Marco. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (Orgs.). *Mediando [são]tatos com Arte e Cultura*. Universidade Estadual paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, nº1, novembro 2007. P. 66-95.

VELLOSO, Isabela Monken. Roland Barthes e René Magritte: diálogos e distinções. In.: IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte. São Paulo, V.3 No.1, Agosto de 2010, p.137-160.

VELLOSO, Marila. Modos de ver e vivenciar o mundo: invertendo lentes no ensino da dança. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011, p.133-146.

WELSH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnósticos e sugestões. Porto Alegre, Educação, n.2(62), 2007, p.237-258.

ZIELINSKY, Mônica. Curadoria e mediação. In: Caderno Cultura, Jornal Zero Hora, 13 de setembro de 2003.

Conversas/ Alejandro Cesarco, Gabriel Pérez-Barreiro; tradução de Gabriela Petit ... [et al.]. – Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

Desenhar no espaço: artistas abstrato do Brasil e da Venezuela na coleção Patricia Phelps de Cisneros / Ariel Jiménez et. Al.; tradução de Alex Branger e Cláudio A. Marcondes. – Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2010.

27ª Bienal de São Paulo: Como Viver Junto : Guia/[editores Lisette Lagnado, Adriano Pedrosa]. – São Paulo: Fundação Bienal, 2006. Disponível em [http://issuu.com/bienal/docs/27ª_bienal_de_sao_paulo_guia_2006](http://issuu.com/bienal/docs/27a_bienal_de_sao_paulo_guia_2006). Acesso em novembro de 2015.

7 BILHÕES DE OUTROS

Disponível em <http://www.7billionothers.org/>. Acesso: janeiro de 2015.

ALESSANDRO LUMARE

Disponível em <http://alessandrolumare.blogspot.com.br/2015/01/segni-mossi.html>. Acesso em dezembro de 2015.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS

Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>. Acesso em setembro de 2015.

FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL

Disponível Em <http://www.fundacaobienal.art.br/>. Acesso em setembro de 2015.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO

Disponível Em <http://www.bienal.org.br/>. Acesso em setembro de 2015.

FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO

Disponível em <http://www.iberecamargo.org.br/site/default.aspx>. Acesso em outubro de 2015.

GALERIA VERMELHO

Disponível em [://www.galeriavermelho.com.br](http://www.galeriavermelho.com.br). Acesso em outubro de 2015

GERINGONÇAS DE DESENHAR

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rOvldOiTHYo>. Acesso em dezembro de 2015.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE

Disponível em <http://www.institutotomieohtake.org.br/>. Acesso em outubro de 2015.

JORNAL VOZ 470

Disponível em <https://www.facebook.com/voz470>. Acesso em outubro de 2015

LUCIANO MONTANHA

Disponível em <https://lucianomontanha.wordpress.com/>. Acesso em novembro de 2015.

LUCIMAR BELLO

Disponível em <http://www.lucimarbello.com.br/>. Acesso em outubro de 2015.

O MUNDO DE LYGIA CLARK

Disponível em <http://www.lygiac Clark.org.br/>. Acesso em outubro de 2015.

SEGNI MOSSI

Disponível em <https://www.facebook.com/segnimossi>. Acesso em outubro de 2015.